

PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA

(Herramientas para abordar su complejidad
desde la Alfabetización Académica y Política)

Pedro Gregorio Enriquez
Walter Eduardo Olguín

Editado por
EDICIONES LAE
(Laboratorio de Alternativa Educativa)

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis

Av. Ejército de los Andes 950 - 4to. Bloque - Segundo Piso.
(5700) - San Luis - Argentina

http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm

Pedro Gregorio Enriquez y Walter Eduardo Olguín
Problemática de la Realidad Educativa
(Herramientas para abordar su complejidad
desde la alfabetización académica y política)

-1a ed. - San Luis: Lae. 2012.
pp:127.: il. ; 29 x 20 cm.

ISBN 978-987-1504-18-3

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Ilustración de Tapa: "Luis Gómez" (Logo de la Segunda Jornadas de la Praxis)
Diseño Gráfico y Maquetación integral: Ma. Celeste Domínguez para MITO

E-Book de acceso libre y gratuito

Copyright: Ediciones LAE (Laboratorio de Alternativa Educativa)

Hecho en el depósito que marca la Ley 11.723
San Luis. Argentina

Primera Edición 2012

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro, citando la fuente y enviando copia de la publicación a MINGA. (Ejército de los Andes 959 · IV Bloque · 5700 · San Luis · Argentina)

*Esta es la disputa por la Realidad.
Unos por destruirla y otros por construirla.
Ellos por el absurdo de negarla
a fuerza de olvido, destrucción y muerte.
Nosotros por el absurdo de construirla de nuevo
a fuerza de historia, creatividad y vida
(Sub. Marco. Palabra inaugural
del Encuentro Continental Americano.
3 de abril de 1996),*

ÍNDICE

CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS	9
CAPITULO I. NOCIONES ELEMENTALES QUE ENCUADRAN EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA PRAXIS	13
1. Introducción.	15
2. La noción de praxis y conceptos afines en la filosofía clásica.	16
3. La noción de praxis en el campo pedagógico.	18
4. La noción de realidad educativa y su problemática en el campo pedagógico.	24
5. Conclusión.	30
CAPITULO II. PERSPECTIVAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y SUS IMPLICANCIAS EN RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA	33
1. Introducción.	35
2. La perspectiva positivista acerca de la realidad y su implicancia en el quehacer profesional.	36
2.1. Presupuestos básicos que sostienen el positivismo y sus consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa.	36
2.2. Consideraciones en torno a la relación teoría-práctica y su implicancia en la práctica profesional.	38
2.3. Un ejemplo de práctica profesional desde la perspectiva tecnocrática.	41
2.4. Contribuciones efectuadas por Havelock sobre la relación teoría-práctica.	43
2.5. Apreciaciones críticas acerca de la forma en que se concibe la relación teoría-práctica.	44
3. La perspectiva interpretativa acerca de la realidad y su implicancia en el quehacer profesional.	45
3.1. Presupuestos básicos que sostienen la visión interpretativa y sus consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa.	46
3.2. Consideraciones en torno a la relación teoría-práctica y su implicancia en la práctica profesional.	48
3.3. Un ejemplo de práctica profesional desde la perspectiva práctica.	51
3.4. Contribuciones efectuadas Dewey y Schön sobre la relación teoría-práctica.	53
3.5. Apreciaciones críticas acerca de la forma en que se concibe la relación teoría-práctica.	58
4. La perspectiva crítica de la realidad y su implicancia en su concepción acerca de la praxis profesional.	58
4.1 Presupuestos básicos que sostienen la visión crítica y sus consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa.	59

4.2. Consideraciones en torno a la relación teoría-práctica y su implicancia en la práctica profesional.	60
4.3. Un ejemplo de Práctica Profesional desde la perspectiva crítica.	63
4.4. Contribuciones de algunos autores críticos en torno a la relación teoría- práctica.	66
4.5. Apreciaciones críticas acerca de la forma en que se concibe la relación teoría-práctica.	72
5. Conclusión.	73

CAPÍTULO III. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD

EDUCATIVA	75
1. Introducción.	77
2. Niveles de explicación de la realidad educativa.	78
3. Precisiones sobre lo qué es la coyuntura y la estructura.	79
3.1. ¿Qué es la estructura?	79
3.2. ¿Qué es la coyuntura?	81
3.3. ¿Cuáles son las diferencias entre estructura y coyuntura?	82
4. Análisis estructural.	83
4.1. Sociedad Esclavista.	84
4.2. Sociedad Feudal.	85
4.3. Sociedad Capitalista.	87
4.4. Etapas del Capitalismo.	88
5. Análisis coyuntural.	92
5.1. Síntesis de categorías para hacer un análisis de la coyuntura.	92
5.2. La grilla de análisis coyuntural elaborado en base a la síntesis.	100
6. Conclusión.	101

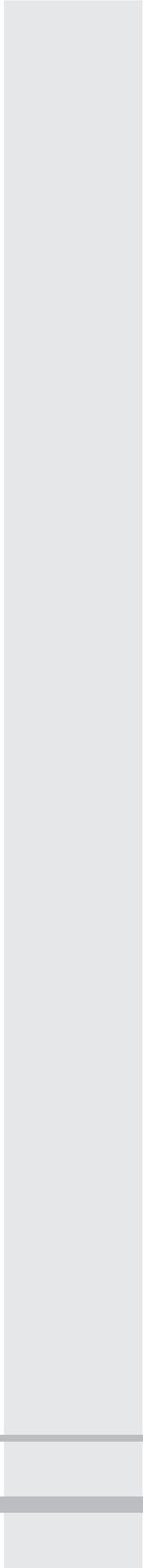
CAPÍTULO IV. LOS GRUPOS Y LOS PROBLEMAS DE LA REALIDAD

EDUCATIVA	103
1. Introducción.	105
2. Aportes teóricos de la psicología social al estudio de los grupos.	106
2.1. Concepto de grupo.	106
2.2. Roles grupales.	107
2.3. Miedos básicos.	111
2.4. Evaluación de los procesos grupales. Los vectores.	112
2.5. Momentos del proceso grupal: pre-tarea, tarea y proyecto.	114
3. Conclusión.	115

CAPÍTULO V. CAMPO DEL PEDAGOGO Y PROBLEMAS DE LA REALIDAD

EDUCATIVA. APUNTES CONSTRUIDOS DESDE DISTINTAS MIRADAS	117
1. Introducción.	119
2. El campo del pedagogo mirado desde la Ley de Educación Nacional.	120
2.1. El gobierno y la administración educativa como ámbito de trabajo del pedagogo.	121

2.2. La Educación Formal cómo ámbito de actuación del pedagogo.	124
2.3. La Educación No Formal cómo ámbito de actuación del pedagogo.	127
2.4. Espacios educativos ubicable o articulable con la educación formal o no formal.	128
3. El campo del pedagogo vista desde los puestos de trabajo de las empresas privadas.	130
4. El campo del pedagogo vista desde el plan de estudio en Ciencias de la Educación.	132
4.1. Aclaraciones terminológicas previas.	132
4.2. Análisis de la incumbencia del Licenciado y el Profesor en Ciencias de la Educación.	133
5. El campo del pedagogo como espacio en construcción: breve historia y puntos problemáticos actuales.	139
5.1. Notas históricas sobre el campo del pedagogo.	139
5.2. Puntos problemáticos actuales.	144
6. Conclusión.	147
CONSIDERACIONES FINALES	149
BIBLIOGRAFÍA	155



CONSIDERACIONES

INTRODUCTORIAS

CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

El presente libro surgió a partir de la necesidad del equipo docente del Nivel I del área de Praxis: Taller: Problemática de la Realidad Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNSL, de sistematizar y dar cierta unidad a los textos de lectura propuestos en el programa de este Taller. Los ejes abordados en este espacio curricular coinciden, en la mayor parte, con los capítulos de este libro. En ese sentido, las nociones elementales que encuadran el estudio de la problemática de la realidad educativa y la praxis; las perspectivas de la realidad educativa y su implicancia en la relación teoría-práctica, los elementos para un análisis de la realidad educativa, el grupo como herramienta para conocer la realidad educativa y, por último, un apunte sobre el campo del pedagogo y la problemática educativa; van a ser todos los aspectos que se desarrollan en este texto.

Los distintos grados de complejidad y profundidad de la bibliografía que abordan algunos de estos temas o la falta de estudios sobre otros, ha llevado al equipo a elaborar “documentos de cátedra” recurriendo a conceptos provenientes de diversas disciplinas (Pedagogía, Sociología, Historia de la Educación, Psicología Social y Política Educativa); presentado e integrando las contribuciones de distintos autores (Aristóteles, Marx, Freire, Dewey, Schön, etc.) aclarando y unificando conceptos (praxis, problemática, realidad educativa, etc.) recortando o ampliando algunos tópicos (campo pedagógico, breve historia de la Ciencias de la Educación, etc.).

Todo ello con el propósito de construir textos que fueran accesibles a los estudiantes que inician su Formación Docente. Estos “documentos de cátedra” fueron escritos y reescritos en estos últimos siete años y son textos que ahora se presentan como capítulos de un libro.

La alfabetización académica y la alfabetización política son los hilos trenzados que estructuran este libro. En tanto aportan conocimientos, nociones y estrategias que contribuyen a comprender los complejos problemas que se producen en el mundo socio-educativo, a construir marcos de referencia desde donde los sujetos puedan interpretar el mundo y actuar en él, y a efectuar una lectura crítica del mundo a partir de la lectura del texto en orden a intervenir transformadoramente el mundo social.

Estos dos hilos conductores trenzados tejen los distintos capítulos que se abordan en este libro. Así:

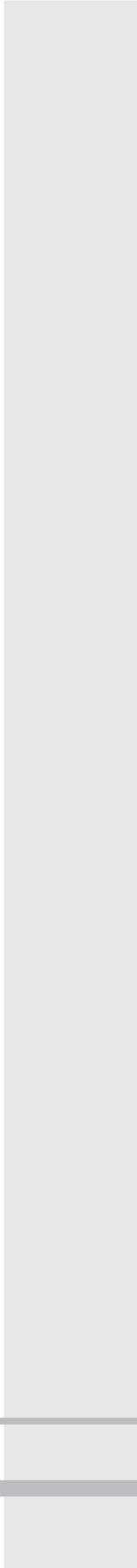
En el capítulo I, primero se desarrolla la noción de praxis y categorías afines de la filosofía griega y su implicancia en la educación, luego se analiza el concepto de praxis tal como es pensado en el campo pedagógico actual y, finalmente, se efectúan algunas consideraciones sobre el concepto de realidad educativa de problematización y sus complejas relaciones.

En el capítulo II se ofrece una visión panorámica de tres enfoques que enmarcan la práctica profesional de los educadores: la perspectiva positivista, la perspectiva interpretativa y la perspectiva socio-crítica. Cada uno de estos enfoques adoptan un conjunto de supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que gravitan en la forma en que una comunidad de profesionales define qué es la realidad, cómo diagnostican los problemas y las soluciones que pueden aportar los profesionales de la educación y; como consecuencia de ello, la relación teoría-práctica que está implícita en su acción.

En el capítulo III se desarrollan los aspectos sustantivos que configura el análisis de la realidad educativa. Ellos son: los niveles causales de los problemas de la realidad educativa, el análisis estructural efectuado en base al recorrido histórico propuesto por Marx y, el análisis coyuntural efectuado en base a una herramienta construida por pensadores e instituciones inscriptos en el pensamiento crítico. Estos saberes pueden operar como dispositivos para analizar los diversos problemas de la realidad educativa.

En el capítulo IV se reproducen algunos conceptos centrales creados por Enrique Pichón-Rivière y teorías afines, acerca de qué es un grupo, cuáles son los roles que se ponen en juego, cómo operan los miedos y cuáles son los momentos que atraviesa. Estos saberes pueden servir como herramientas para que los sujetos comprendan la dinámica de un grupo.

En el capítulo V se analiza el campo del pedagogo, en primer lugar desde la Ley de Educación Nacional, luego desde los puestos de trabajos de las empresas privadas y al terminar desde el plan de estudios en Ciencias de la Educación. En el último punto se construyen algunas notas históricas acerca de este campo, estos apuntes son pistas para entender su constitución y los puntos problemáticos que se configuran en su interior.



NOCIONES ELEMENTALES
QUE ENCUADRAN
EL ESTUDIO DE LA
REALIDAD EDUCATIVA
Y LA PRAXIS

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

NOCIONES ELEMENTALES QUE ENCUADRAN EL ESTUDIO
DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA PRAXIS

CAPÍTULO I

NOCIONES ELEMENTALES QUE ENCUADRAN EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA PRAXIS

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo está destinado a efectuar algunas precisiones conceptuales en torno a las nociones de “praxis”, de “problemática” y de “realidad educativa”. Las mismas han sido empleadas con distintos sentidos. Aquí no se pretende resolver los profundos problemas teóricos, ni siquiera las dificultades terminológicas que estos conceptos suponen, sólo se intenta construir un marco de acuerdo mínimo que pueda favorecer los desarrollos ulteriores.

Para ello, primero se aborda la noción de praxis y categorías afines en la filosofía griega y su implicancia en la educación, luego se examina el concepto praxis tal como es pensado en el campo pedagógico actual y, finalmente, se efectúan algunas consideraciones sobre el concepto de realidad educativa y de problematización y sus complejas relaciones.

2. LA NOCIÓN DE PRAXIS Y CONCEPTOS AFINES EN LA FILOSOFÍA CLÁSICA

En un primer intento por precisar los conceptos claves que serán utilizados para trabajar la “*Problemática de la Realidad Educativa*”, resulta esclarecedor conocer cómo fueron concebidos los conceptos de teoría y práctica en los orígenes del pensamiento occidental.

El concepto actual de la práctica y teoría está ligado a uno más antiguo, amplio y coherente, elaborado en el marco del pensamiento clásico. Aristóteles (ver figura Nro. 1.), uno de los primeros filósofos más importante del mundo occidental, ya se había referido a esta problemática en su texto *la Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2001). En dicho texto, este pensador distingue tres tipos de acciones humanas (*Theoría, Poesis y Praxis*) que tienen un fin que lograr y están sostenidas por un tipo de saber.

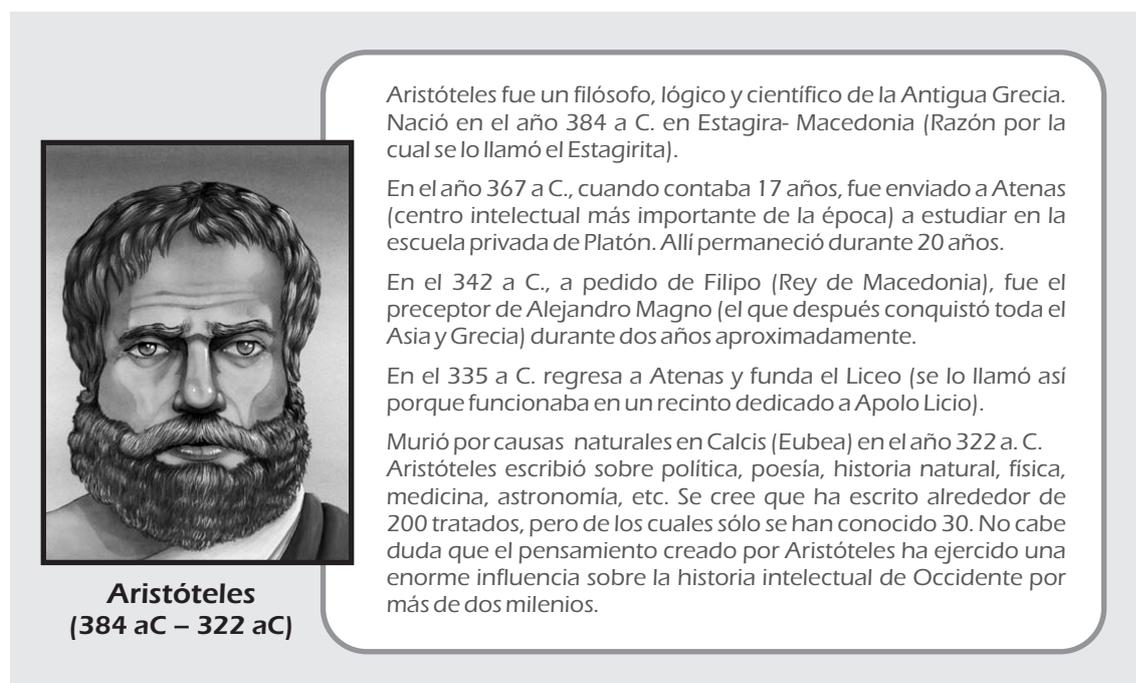


Figura Nro. 1. Imagen y biografía de Aristóteles.

Carr (1990) y Bambozzi (2000) sintetizan la concepción aristotélica de estos tres conceptos claves de la siguiente manera.

La *theoría* o “*acción contemplativa*” refiere a la acción humana que tiene como fin la contemplación de verdades inmutables, en tanto buscan principios o proposiciones de alto nivel de abstracción. Se trata de un pensamiento metafísico cuya *meta* es el descubrimiento de “lo eterno”, “lo inmutable”, “lo imperecedero”.

Este pensamiento está orientado por la *sophía* (sabiduría teórica) que busca el “saber por el saber mismo”. Según Carr (1990) ejemplos actuales de *theoría* incluirían la filosofía académica, la matemática pura y alguna forma de ciencia teórica.

La *poesis* o “acción de hacer-confeccionar” alude a la acción humana cuyo fin es la producción de objetos o artefactos. Este tipo de acción es la que efectúan los artesanos cuyos saberes y habilidades constituyen los medios instrumentales de alcanzar un fin determinado y previamente especificado.

Su *meta* es el logro eficaz de un resultado, para ello se necesita un cuerpo relativamente fijo de conocimientos, de principios técnicos y, de una serie de pasos predeterminados que Aristóteles llamó *techné* (la palabra griega para designar “destreza”) y que actualmente puede considerarse como “saber técnico”, “teoría aplicada” o “tecnología”.

La *poesis* es instrumental, implica una acción no reflexiva, mecánica y repetitiva. Se trata de seguir un conjunto de reglas sin cuestionar el alcance social o moral que dicha acción pueda tener. Estos saberes raramente se ven afectados por el proceso de aplicación, por el contrario, a más repetición más efectividad en el logro del producto.

Categoría	Acción Humana	Meta	Tipo de saber
Theoria <i>Acción contemplativa</i>	Contemplación teórica de verdades inmutables.	Descubrir: “lo eterno”, “lo inmutable”, “lo imperecedero”.	Sophia (Sabiduría teórica)
Poesis <i>Acción de hacer-confeccionar</i>	Producción de objetos o artefactos.	Lograr eficazmente un resultado	Techné (Sabiduría técnica)
Praxis <i>Acción de hacer-realizar</i>	Logro y mantenimiento de una forma de vida moralmente buena	Discernir y tomar una decisión reflexionada conforme a los principios éticos y a las situaciones particulares	Phronesis (Sabiduría práctica)

Figura Nro. 2. Visión de Aristóteles sobre las distintas acciones humanas.
(desarrollado por Carr, 1990 y Bambozzi, 2000)

Praxis o *acción de hacer-realizar* es aquella acción humana que tiene por finalidad alcanzar y mantener una forma de vida moralmente buena, la misma alude al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas humanas, tal como se manifiesta en el accionar del ciudadano en la *polis*.

Su *meta* es discernir y tomar una decisión reflexionada conforme a los principios éticos y a las situaciones particulares. Pero estos principios éticos no son recetas para el cual la *praxis* constituye un medio instrumental fijo. El *bien* ético que constituye el fin de la *praxis* no puede *confeccionarse* aplicando saberes conocidos de antemano, sino que debe “*realizarse*” en una situación particular para la cual es imprescindible que esté mediatizada por la reflexión.

El requisito previo indispensable para emprender esta clase de reflexión es la posesión de aquella virtud humana que Aristóteles denominaba *phronesis* y que Carr (1999) llama *sabiduría práctica*. Este *tipo de saber* no es un conocimiento meramente teórico, exento de valor o un conjunto de reglas técnicas, sino que es una disposición que articula lo moral con lo intelectual y que se hace manifiesta en la capacidad para combinar “conocimiento ético del bien con sano juicio práctico” en una situación particular.

El *saber práctico* que sostiene la *phronesis* se ve siempre transformado y modificado por el contexto donde se aplica. Dentro de la tradición clásica, la *phronesis* relaciona el “conocimiento ético” con la “acción contextualizada”. Lo que implica el establecimiento de la teoría con la práctica.

La *educación*, para Aristóteles, no pertenece al tipo de acción contemplativa (*theoría*) ni a la acción de hacer-confeccionar (*poesis*), sino a la acción de hacer-realizar (*praxis*), por lo tanto es la “filosofía práctica” quien debe encargarse, puesto que ella es la que combina conocimiento ético con forma concretas de actuar.

La “filosofía práctica” no es una *ciencia teórica* que ofrece un conocimiento puramente intelectual de lo que es el bien, tampoco es una *ciencia productiva* de conocimientos procedimentales que se aplican con el propósito de mejorar aquella acción humana que busca conseguir fines éticamente deseables. En realidad es una *ciencia práctica* productora de conocimientos prácticos acerca de lo que debería hacerse en una situación moral particular.

3. LA NOCIÓN DE PRAXIS EN EL CAMPO PEDAGÓGICO

Habitualmente la palabra *praxis* es empleada como sinónimo de *práctica* en oposición a teoría; pero en el *campo pedagógico*, la noción de *praxis* se la utiliza genéricamente como la articulación entre “teoría y práctica” o como la vinculación entre “reflexión y acción”. A continuación se detallan cada uno de estos conceptos.

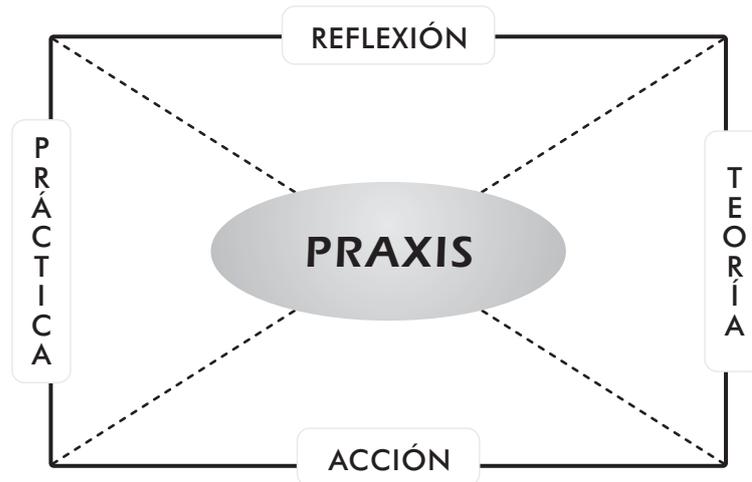


Figura Nro.3. Conceptos asociados a la praxis.

A) Teoría

Teoría, desde el punto de vista etimológico, proviene de griego *zeoreo*, que significa examinar o contemplar. Para los griegos, *teorizar* implicaba “mirar”, “observar con inteligencia”, “observar como lo hacía un inspector del Estado cuando pasaba revista a una festividad social (olimpiadas) o una “ceremonia oracular”. Los primeros teóricos fueron los “inspectores del Estado” que contaban con criterios para *observar* hechos considerados relevantes para la sociedad y tomar decisiones gubernamentales (Samaja, 1987).

En la actualidad cuando se habla de *teoría*, se la define como conocimiento considerado con independencia de su aplicación práctica (Santillana, 1995) o como conjunto organizado de leyes, principios y reglas generales que constituyen la base de una ciencia, doctrina, arte, etc. que intentan explicar e interpretar determinados tipos de fenómenos. La *teoría* aquí aparece como opuesto al concepto de *praxis* (Santillana, 1995).

En el *campo pedagógico*, la noción de *teoría* cambia conforme a los distintos niveles de complejidad de los fenómenos que aborda, en ese marco Yuni y Urbano (1999) establecen diversos tipos de teorías de acuerdo a su proximidad con la realidad.

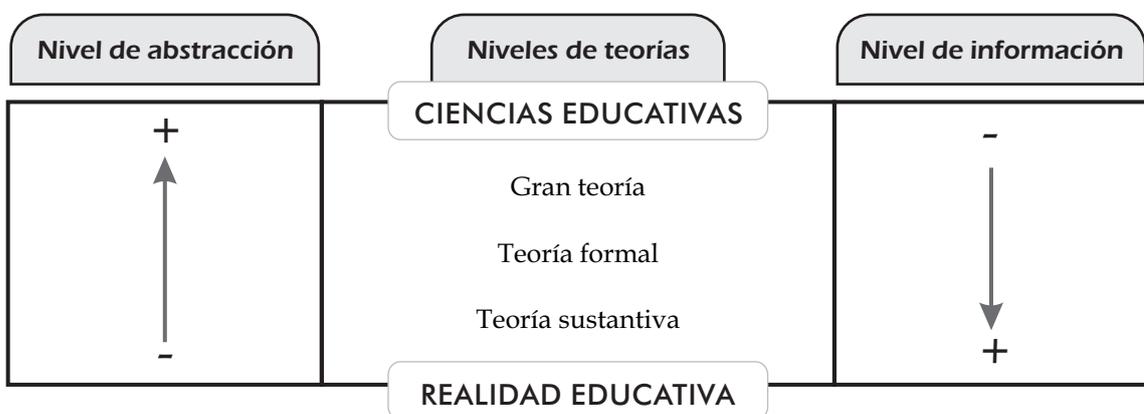


Figura Nro. 4. Niveles de teoría (adaptada de Yuni y Urbano, 1999).

Como se puede visualizar en la Figura Nro. 4, a medida que la teoría es más abstracta se aplica a mayor cantidad de situaciones; por el contrario, si la teoría está más cercana a la realidad, su uso se restringe a ámbitos más acotados. Esto implica que a mayor abstracción más generalidad pero menos particulares; en cambio, a mayor concreción menos generalidad y más descripciones de matices particulares.

A continuación se describen tres tipos de teorías que tienen implicancias en el campo educativo.

a) *Gran teoría*. Es un sistema de conceptos abstractos que da cuenta de los grandes fenómenos. Esta teoría tiene un alcance amplio porque puede ser generalizable a todos los objetos materiales que conforman el universo, por ejemplo, la “ley de la gravedad” se aplica a todo el planeta. En el campo pedagógico es difícil encontrar teorías capaces de aplicarse a todos los contextos socio-culturales.

b) *Teoría formal*. Es un conjunto de conceptos lógicamente articulados, que se han elaborado sobre datos empíricos explícitamente identificados y siempre refieren a un área de la experiencia humana. Esta teoría es de alcance medio, en tanto no puede ser aplicado a todo el universo, pero puede aportar elementos para comprender realidades educativas de cierta amplitud. Por ejemplo el “currículum oculto”, el “efecto pigmalión”, la “transposición didáctica” dan cuenta de ciertos fenómenos que acontecen en escuelas occidentales.

c) *Teoría sustantiva*. Es aquel saber que intenta describir profundamente un sujeto, un grupo o una población determinada, situándolo tanto en un espacio como en un tiempo claramente definido. Esta teoría es de bajo alcance porque sólo permite dar cuenta de lo que ocurre en una realidad concreta y acotada. Por ejemplo si, en el 2012 se decide investigar el fracaso escolar del Barrio Primero de Mayo de la ciudad de San Luis (Argentina), las conclusiones a las que se arriben servirán para ese barrio o a lo sumo para otros sectores similares, pero para ningún otro más.

En suma, cuando en este trabajo se aluda a **teorías pedagógicas**, se las entenderá en su sentido amplio, como un **conjunto de conocimientos relativamente articulados, con distintos niveles abstracción, que intentan interpretar qué es y cómo se comporta la realidad educativa**. Esta forma de entender, rechaza radicalmente aquellos planteos que consideran a la teoría como una entidad autónoma de la experiencia; por el contrario, las teorías siempre tienen como punto de partida y de llegada la realidad, y en este caso la realidad educativa.

B) Práctica o acción

Habitualmente la idea de *práctica* refiere a la realización de una tarea de forma continuada y repetida, casi siempre se la vincula con el ejercicio para adquirir habilidad en un trabajo durante cierto tiempo y bajo la dirección de una persona (con mayor experiencia y conocimiento). También es utilizado como sinónimo de hacer o llevar a cabo algo, de ejercitación, destreza, pericia, técnica, desenvoltura, ejecución, acción.

Romero y otros (2006), van un poco más allá, pues consideran a la *práctica* como una actividad visible-material, en virtud de la cual los actores sociales realizan diversas actuaciones (acciones operativas, actitudes y comportamientos) con el fin de satisfacer sus necesidades. Durante el desarrollo de la *práctica* se establecen relaciones entre sujeto y objeto (relación con la cosa material) o entre sujeto y sujeto (relación entre seres humanos), que arrojan como resultado la transformación del objeto, del sujeto o ambos. Como se puede apreciar los usos habituales del término no reflejan su complejidad como lo hacen estos autores.

Desde el punto de vista del *campo pedagógico* y tomando como referencia a Romero y otros (2006), se entenderá a la *práctica* como **las acciones efectuadas por diversos actores sociales y, expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa, que tienen como fin cubrir las necesidades formativas de los sujetos.**

El concepto de práctica suele estar asociado a *práctica de enseñanza*, *práctica docente* y *práctica educativa*. Estos términos en algunas ocasiones son considerados sinónimos; y en otras en cambio, se las entiende de modo diferente. No es intención de este trabajo sintetizar polémica que se ha producido en torno a estos términos, aquí simplemente se propone un esquema provisional que permite delimitar los *tipos de prácticas* de acuerdo a los *ámbitos* donde se despliegan (Fig. Nro. 5).

a) La *práctica pedagógica* (en este trabajo va a ser sinónimo de práctica de enseñanza) es entendida como aquella práctica “*que cotidianamente se desarrolla en el contexto del aula¹ y que está esencialmente centrada en el enseñar y el aprender un conocimiento específico validado por la escuela y la sociedad*” (Achilli, 1986). Este concepto aporta dos elementos claves que ayudan a precisar esta categoría teórica relevante. Al entender la enseñanza como una práctica situada en el aula y destinada a la transmisión-apropiación de saberes; primero, se está circunscribiendo la enseñanza a un ámbito particular que es el aula y; segundo, se está estableciendo que la especificidad del trabajo docente está dada por el conocimiento. Dicho conocimiento se comparte, construye y reconstruye entre los alumnos y los docentes.

b) La *práctica docente* (razón de ser de los docentes) es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Achilli, 1986). Este concepto permite inferir algunas deducciones que ayudan a precisar sus límites.

Primero, da por supuesto que el ámbito donde se desarrolla el trabajo docente es el sistema educativo, la pertenencia al mismo; por un lado, es una marca social que le da identidad profesional (cuando se habla de un docente siempre se está pensando que es

1- La negrita no corresponde al texto original.

marca territorial que circunscribe el trabajo docente a los límites de dicho sistema, pero reconociendo que está atravesada por condiciones socio-históricas e institucionales.

Segundo, permite presumir que *el trabajo docente refiere* no sólo a dar clase en el aula, sino que implica a todas aquellas acciones que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo tales como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar el trabajo educativo en la institución (Gaitán Riveros y otros, 2005).

c) La *práctica educativa* es aquel tipo de práctica con sentido educativo que generan diversos actores sociales con el propósito de lograr la formación de los sujetos mediante el desarrollo de sus aspectos humanos. La *práctica educativa* así entendida es amplia y flexible, en la medida que comprende diversas formaciones educativas en toda la sociedad. En este sentido se pueden incluir acciones pedagógicas con grados menores de sistematización y alcance como lo es la "educación no formal", o con escasa o nula planificación como lo es la "educación informal". Pero también incluye a la práctica docente y a la práctica de enseñanza con altos niveles de formalización.

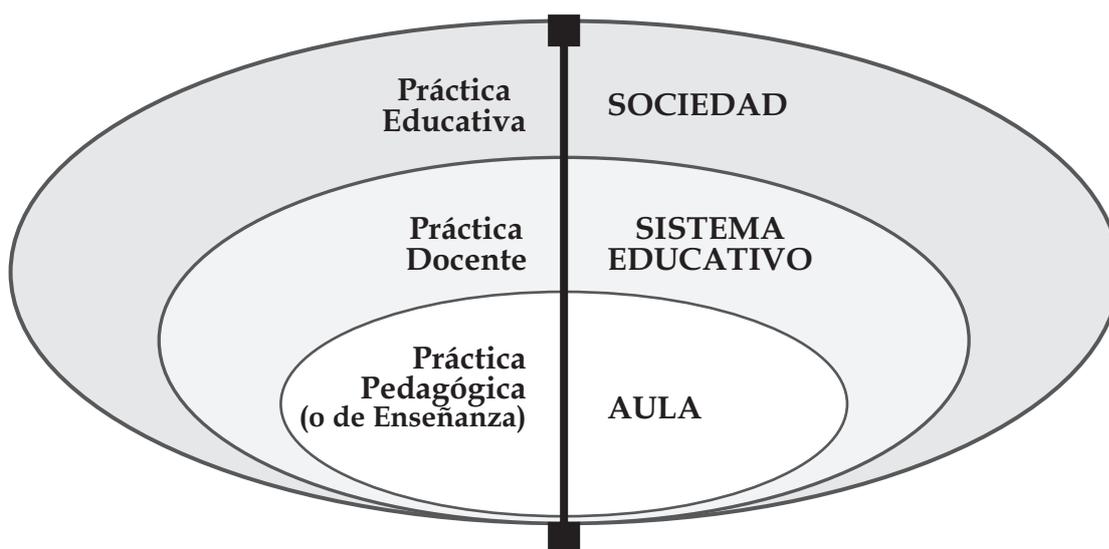


Figura Nro. 5. Distintos tipos de práctica educativa

Estas precisiones, si bien no resuelven los problemas teóricos y terminológicos que entrañan cada uno de estos conceptos, marcan al menos ciertos límites iniciales dibujando los contornos de un territorio donde muchas veces la falta de claridad y precisión conceptual genera problemas irresolubles en el campo educativo.

C) Reflexión

Habitualmente, la reflexión es empleada como sinónimo de meditar, pensar con atención y detenimiento sobre algo, especialmente sobre los propios actos. En el *campo de la pedagogía* es el proceso de abstracción y distanciamiento de la realidad que permite construir conocimiento dándole valor y significado a la misma.

Al igual que los demás conceptos, la noción de *reflexión* varía conforme a los niveles de complejidad de los fenómenos a los que alude. Weis y Louden (citado por Marcelo García, 1999) distingue cuatros tipos de reflexiones. A continuación se hace una descripción adaptada de dicho tipos:

a) *Espontaneidad*. Esta reflexión hace referencia a aquellos pensamientos que tienen los educadores en el momento mismo que está desarrollando su práctica profesional. Mediante ese pensamiento los profesores improvisan, detectan y resuelven problemas sobre la marcha y abordan situaciones inesperadas en la clase. Esta forma de reflexión está vinculada al concepto de reflexión en la acción (Schön, 1992).

b) *Examen*. Es aquella reflexión que está “más pegada a acción” e implica un análisis de los pensamientos y acciones inmediatas. Este tipo de reflexión permite un análisis de sucesos que han ocurrido recientemente o que pueden ocurrir en el futuro cercano.

c) *Introspección*. Es aquella reflexión que no está “tan pegada a la acción” e implica un análisis de los pensamientos y sentimientos mediatos que supone una distancia significativa respecto de la actividad diaria. Este tipo de reflexión promueve un análisis y una reconsideración de aquellas cuestiones más profundas que caracterizan la forma de ser y actuar permanente de los sujetos.

d) *Indagación*. Es aquella reflexión sistemática y organizada que busca intencionalmente construir conocimientos y elaborar estrategias que puedan cambiar la realidad. Esta forma de reflexión está vinculada al concepto de investigación-acción porque introduce en la reflexión la necesidad de comprender mejor la realidad y el compromiso del docente de transformar su práctica.

D) Praxis

Después haber de haber analizado las implicancias conceptuales de las nociones de práctica, teoría y reflexión, ya se está en condiciones de determinar qué significa *praxis* en el marco de este capítulo.

La *praxis*, es un concepto diferente al de teoría y al de práctica pero las contiene y las supera. La *praxis*, en tal sentido, es la actividad propia del ser humano, a través de la cual crea y recrea al mundo y a sí mismo, en donde la teoría y la práctica, constituyen dos momentos inseparables.

A los fines didácticos se puede distinguir dos polos: *Uno, el de la práctica o la acción*, entendida como el accionar transformador o creador del hombre sobre la naturaleza y sobre la sociedad. El *otro, el de la teoría o la reflexión*, entendida como el proceso de abstracción y distanciamiento de la realidad que permite producir un conocimiento acerca de ella, con el propósito de mejorarla. Esto permite ver el mundo educativo desde un plano diferente, como provisional, potencialmente cuestionable y modificable.

Para entender la íntima relación entre la teoría y la práctica, se apelará al cuento Han Fei Zi (citado por Leis, 1988) sobre el arco y la flecha.

Un hombre presumía diciendo: `Mi arco es tan bueno que no necesita flecha`. Otro afirmaba: `Mi flecha es tan buena que no necesita arco`. El hábil arquero Yi los oyó y les dijo: `Sin arco, ¿cómo pueden disparar una flecha? Y sin flecha, ¿cómo puede darle a ese blanco?`. Así, se valieron del arco y la flecha; y Yi les enseñó a los dos hombres a disparar.

Como puede apreciarse, al igual que el arco y la flecha, la teoría y la práctica son dos elementos indisolubles, se necesitan mutuamente para existir porque una práctica sin teoría es ciega, en tanto que no tiene guía ni horizonte; y una teoría sin práctica es vacía, ya que carece de sustento real.

4. LA NOCIÓN DE REALIDAD EDUCATIVA Y SU PROBLEMÁTICA EN EL CAMPO PEDAGÓGICO

A) Notas acerca de la noción de realidad educativa

Desde el punto de vista del campo pedagógico, la *Realidad Educativa* es una categoría teórica sumamente compleja para lograr definir; sin embargo, cualquier sujeto humano se refiere a ella como algo sumamente conocido porque dichos sujetos se encuentran insertos, se relacionan cotidianamente con ella, incluso son parte de ella.

Nadie sabe qué es con certeza, pero todos hablan de ella como si la conocieran desde siempre. Más allá de este gran obstáculo, en este trabajo, y sólo a los efectos de tener un punto de partida, se hace una aproximación conceptual que permita los desarrollos ulteriores.

Desde lo etimológico, la palabra *realidad* procede del latín *realitas* y éste de *res*, “cosas” y significa en el uso común “*todo lo que es o existe*” y, el término *educación* proviene del latín *educatio-onis* y en uso habitual alude a la acción y efecto de transmitir saberes, formas de ser, y formas de actuar. Por lo tanto si se toma como referencia el aspecto etimológico y los usos frecuentes, se puede decir que la *realidad educativa* refiere a todo lo que es o existe en el mundo educativo.

En el marco de este espacio, *realidad educativa*, no es algo que tenga existencia propia, sino que es una construcción social e histórica que forma parte de lo que podría llamarse “realidad social”.

La *realidad educativa* está constituida por al menos cuatro elementos que están intrínsecamente relacionados y, aquí solo se los divide por una cuestión didáctica; ellos son: el *contexto*, los *sujetos*, los *discursos* y las *prácticas educativas*.

a) *Contexto*. Alude a los escenarios, lugares físicos o espacios sociales donde se produce y reproduce la realidad educativa. Se puede distinguir al menos tres tipos de contextos:

- ◆ Contexto áulico: Es el escenario inmediato concreto en donde se produce la enseñanza-aprendizaje, en este marco, los docentes, los alumnos y los conocimientos son los protagonistas más importantes.
- ◆ Contexto institucional. Amplía el escenario hacia lo que acontece en la escuela, aquí se incluyen los procesos y acontecimientos que se producen en la institución educativa. En este entorno son protagonistas los docentes, alumnos, directivos, padres y no docentes que viven y participan en él.
- ◆ Contexto-sociopolítico. Amplía el escenario hacia las dimensiones que configuran la totalidad de la estructura social en un momento histórico determinado. En este nivel se incluyen la política económica, la política cultural, las relaciones de fuerza de los diferentes actores sociales que gravitan sobre el sistema educativo nacional, e incluso, las relaciones de fuerza a que a nivel internacional van configurando los regímenes económicos, políticos y sociales de una época determinada. En este entorno los protagonistas son los administradores, los gremios, las federaciones de padres, estudiantes u otros sujetos colectivos.

b) *Los sujetos sociales*. Refieren a los seres humanos que intervienen con distintos grados de involucramiento (pasivo, activo, etc.) en la conformación de la realidad educativa. Los individuos, grupos o sectores sociales pugnan por imponer su proyecto social o defender sus intereses sectoriales. Entre estos actores se puede mencionar: los órganos de gobierno encargados de las políticas educativas (Ministerio de Educación, Secretarías, etc.), los directores y maestros responsables de desarrollar el currículum oficial (Universidades, escuelas, centros de formación, etc.) y la multiplicidad agentes que tratan de materializar sus proyectos educativos.

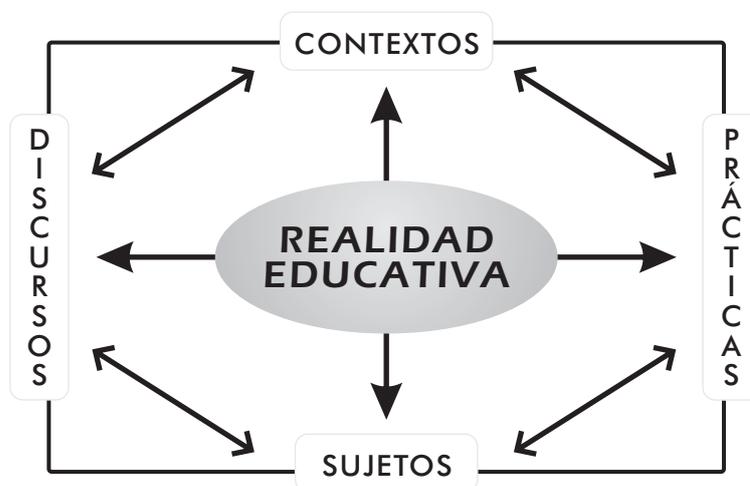


Figura Nro.6. Elementos constitutivos de la realidad educativa

c) *Las prácticas educativas*. Son la multiplicidad inagotable de *acciones* expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa que tienden a la formación de un sujeto determinado. Esta multiplicidad de acciones constituyen, por ejemplo, una síntesis dialéctica entre lo prescripto y lo no prescripto, entre el “hacer” esperado oficialmente y lo que verdaderamente ocurre en la cotidianidad, etc.

c) *Los discursos*. Son los mensajes que circulan entre los sujetos en un contexto determinado. Los discursos expresan diferentes cosmovisiones, ideologías, intereses, motivaciones; buscan establecer su estatuto de verdad a través de diversos mecanismos y argumentos. Un discurso puede buscar su legitimación desde el campo científico, desde el campo político o desde el campo religioso; o puede concretizarse en leyes y estatutos, en planes de estudios, en trabajos presentados a congresos, en declaraciones a la prensa, en la clase teórica del docente, en el reclamo de los estudiantes, en el coloquio final, entre muchos otros espacios.

Lo que no hay que perder de vista es que los discursos son sostenidos por sujetos concretos y que su validez depende de las relaciones de fuerza que existan en un momento determinado. Por ejemplo, la Ley federal de Educación expresa las relaciones de fuerza entre diferentes actores sociales en un momento determinado. Su derogación expresaría un cambio en estas relaciones.

Conforme a lo desarrollado, se puede concluir que, la *realidad educativa* es un *todo complejo* que se constituye a partir de la creación *histórica que se produce en un espacio social determinado* (histórico-social). Dicha realidad está atravesada por una multiplicidad de factores interrelacionados (económicos, políticos, sociales, culturales, etc.) que se configuran como condicionantes de las prácticas educativas y, a su vez ellas, condiciona la realidad.

Esta *realidad educativa* es *construida* porque la práctica social, porque es una creación humana, no hay una acción exterior a los hombres que la constituya de antemano; y por lo tanto, su nunca acabada configuración obedece a un estado de la realización -y a la pugna por su realización- de los distintos proyectos políticos, económicos y sociales en un momento determinado.

Es *contingente* en la medida que lo que “*que está*”, puede “*ser de otra manera*”. No es necesario que siempre sea así y, no hay ningún fundamento -más que la imposición arbitraria- para que se mantenga tal cual. Freire (2000:59), en su visita a San Luis, aporta un ejemplo que ilustra claramente esta característica.

“Cuando sostengo que no podemos aceptar que treinta millones de Brasileños y Brasileñas estén muriendo de hambre, la respuesta que suelo escuchar es: Paulo, es trágico pero esta es la realidad². Ese discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y no es así porque ella quiere, ninguna realidad es dueña por sí misma, esta realidad está así porque estando así sirve a determinado intereses de poder. Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella”.

2- La negrita no corresponde al texto original.

La realidad educativa, además de ser histórico-social, construida, contingente, tiene *identidad propia* y una *relativa autonomía* de los otros espacios que componen la realidad. Esta identidad propia y relativa autonomía estructura un tipo particular de práctica social, la *práctica educativa* que se regula con ciertas reglas de juego que son diferentes a las otras realidades sociales.

B) Notas acerca de la noción de problemática

Habitualmente cuando se habla de *problemática* se lo toma como sinónimo de conjunto de preguntas, enigmas, dudas, incógnitas, trastornos, dificultades, complicaciones, contrariedades, contratiempos, inconvenientes, obstáculos, impedimentos o trabas, etc. En el *campo educativo*, y particularmente en el área de la praxis, **la problemática alude a un conjunto de situaciones pedagógicas que se ponen en cuestión porque no están resueltas o no tienen soluciones satisfactorias.**

Para que una *situación educativa sea considerada problemática* deben cumplirse al menos tres condiciones básicas, a saber:

1) *Que sea inaceptable y cuestionada por los sujetos.* Las situaciones que emerjan como problemáticas tienen que generar dudas. No se las acepta como **dadas, seguras e incuestionables; y como consecuencia de ello, se las interroga y repiensan.**

2) *Que sea significativa para los sujetos involucrados en la situación.* Esto quiere decir que una situación problemática debe ser importante para los sujetos que se encuentran implicados.

3) *Que sea soluble (solucionable).* Kaiser (citado por Silva, 2009) señalaba acertadamente que la situación problemática es una oportunidad vestida con ropa de trabajo, en este sentido, la misma se convierte en un motor que mueve la acción para resolverlo, modificarlo o atenuarlo. Por el contrario si la situación no tiene solución, entonces deja de ser problemática y se convierte en una restricción para los sujetos.

C) Notas sobre las vinculaciones entre realidad educativa y problemática

Desconfíen del gesto más trivial y en apariencia sencillo.

Y sobre todo examinen lo habitual.

No acepten sin discusión las costumbres heredadas.

Ante los hechos cotidianos, no digan: "Es natural".

En una época de confusión organizada,

de desorden decretado,

de arbitrariedad planificada y

de humanidad deshumanizada...

nunca digan "Es natural".

Para que todo pueda ser cambiado

reconozcan la regla como abuso.

Y donde aparezca

el abuso, pónganle remedio".

Bertolt Brecht (1898-1956)

Problematizar el mundo educativo es una forma de *plantear la realidad educativa como interrogante*. En este sentido, es necesario que, los temas sean presentados en forma problemática, pues de esta manera el conocimiento que se construya será producto de la búsqueda y la creación constante. Para empezar a entender la complejidad que implica esta decisión, primero se describen cuáles son los componentes constitutivos de la problematización y luego, se analiza cómo se desarrolla ese proceso.

Existen al menos tres *elementos que configuran la problematización*. Ellos son los *sujetos (sujeto cognoscente)*, la *realidad educativa (objeto a conocer)* y la *problematización* (estrategia que permite al sujeto acercarse a la realidad).

a) Los *sujetos* son los seres humanos que, por su propia naturaleza, cuestionan la realidad. Problematizar es una forma de ser y de proceder que permite la reflexión necesaria para lograr el esclarecimiento progresivo de la realidad educativa y la construcción de un conocimiento sobre ella.

b) La *realidad educativa* como todo lo que alude a lo educativo es, por su misma naturaleza problemática, en tanto que la *contradicción* es una condición inherente a su propia existencia. La *realidad educativa* no es entendida como un conjunto de hechos, acontecimientos o propiedades carentes de conflictos; sino por el contrario, es una construcción donde intervienen diferentes actores sociales que poseen intereses comunes y antagónicos.

c) La *problematización* es un tipo herramienta del conocimiento del mundo social que se configura a partir de cuestionar el orden social. Esta herramienta ayuda a develar los procesos a través de los cuales la realidad se ha constituido como natural y, sobre todo, como destaca Fanlo (2009) a entender el cómo y el por qué algo ha adquirido el estatus de evidencia incuestionable e instalarse como a-problemático. Esta herramienta está sostenida en una *actitud* fundada en la duda de lo evidente e indudable, cuestionando lo incuestionable y haciendo, así, inseguro lo que se da por seguro (Fanlo, 2009).

Terminada la descripción detallada de los *elementos que configuran la problematización*, es necesario avanzar en el desarrollo del proceso que implica la problematización conforme a la conjugación de las diversas fases con los elementos señalados anteriormente (Figura Nro. 7).

En la *fase a-problemática*. La *realidad está naturalizada para mantener el orden social*. En ese marco los *sujetos* no visualizan los problemas porque, desde ciertas creencias conservadoras arraigadas, normas rígidas, hábitos rutinarios, comportamientos automáticos, etc. han naturalizado situaciones, comportamientos sociales o ideas que perpetúan el orden social vigente.

En esta fase los sujetos están ubicados en un lugar que les imposibilita pensar de otra manera y la *realidad educativa* es percibida como un “bloque sin vida” (Sánchez Puentes, 1995), como dada, imposible de ser cambiada y, constituida por hechos aislados y desconectados entre sí. Son informaciones opacas y silenciosas.

Existen al menos 3 mecanismos (Enriquez y otras, 2008) que operan como barreras que imposibilitan pasar del estado a-problemático al problemático. Ellos son los referidos al:

- a) Orden gnoseológico (conocimiento): La fuga por la ignorancia (“yo no sabía”).
- b) Orden político (poder): La fuga por la impotencia (“yo no puedo”)
- c) Orden relacional (el otro): La fuga por alteridad (“a mi no me corresponde”)

Fases	Realidad Educativa	Sujeto
A-problematización	Es naturalizada para mantener el orden social.	Falta de conciencia o inexistencia de los problemas.
Problematización	Es cuestionada para cambiar el orden social.	Toma de conciencia y develamiento de los problemas.
Transformación	Es creada nuevamente para cambiar el orden social.	Transformación de los problemas.

Figura Nro.7. Proceso que implica la problematización

En la *fase de la problematización*. La realidad se desnaturaliza para cambiar el orden social. En esta instancia se pone en cuestión el carácter esencial y natural adjudicado a ciertos hechos o relaciones, se revelan sus contradicciones, su carácter ligado a intereses sociales o políticos y sus limitaciones respecto de la capacidad de avanzar o de superar situaciones negativas o limitantes (Montero, 2004); y como consecuencia de ello, los *sujetos* toman conciencia de los diversos problemas existentes reconociendo los mecanismos de poder que han fijado modos de pensar, de hacer o de ser.

Durante esta fase, los diversos aspectos de la *realidad educativa* aparecen interrelacionados entre sí y con el contexto más amplio donde están inmersas, se descubren lo que está oculto y se hace evidente lo que por estar tan visible y tan próximo no se ve. La problematización implica el cuestionamiento de la *realidad educativa*, en tanto producto de las prácticas sociales y la posibilidad de ser transformados.

En la *fase de la transformación*. La realidad educativa cuestionada empieza a ser cambiada. En esta fase se generan acciones destinadas a transformar el orden vigente. En ese marco, la *realidad educativa* es recreada mediante la práctica efectuada por los sujetos sociales. Es decir que la acción transformadora aparece como creadora de una nueva realidad. Esta fase muestra que la realidad, tal como se presenta, no agotan sus posibilidades de existencia, por el contrario indican que es necesario construir caminos alternativos capaces de superar aquello que resulta problematizado y, en ese sentido el develamiento producido en este proceso puede ser fuente de inspiración para superar el orden vigente.

En suma, y tal como se ha señalado, la *problematización*; por un lado, implica entender a la realidad como un espacio que puede ser interrogado, ya que es incierta, compleja, plantea dificultades y dudas que pueden ser discutibles; por el otro, exige *sujetos* activos, capaces de cuestionarla, sujetos que puedan preguntarse por qué es “*así y no de otra manera*”. En ese sentido sin la *problematización* sería imposible constituir sujetos autónomos y críticos.

5. CONCLUSIÓN

En este trabajo se han recorrido dos caminos diferentes y relacionados entre sí que permitieron introducir algunas claves para estudiar la *Problemática de la Realidad Educativa*. El de la historia de la filosofía y el del campo de la pedagogía actual.

Desde el camino de la historia del pensamiento clásico y tomando como referencia el pensamiento aristotélico; se pudo concluir que en el mundo griego se distinguían tres acciones humanas; la *theoría*, acción que buscaba la contemplación de verdades inmutables; la *poesis*, acción que intentaba la producción de objetos o artefactos y; la *praxis*, acción que trataba de alcanzar y mantener una forma de vida moralmente buena. Las acciones efectuadas en la órbita educativa eran consideradas *praxis*, en tanto que eran un tipo de práctica que trataba de lograr la formación humana combinando conocimiento ético con formas concretas de actuar.

Desde el camino de la pedagogía actual se pudo concluir que:

Primero, los conceptos que configuraban la noción de praxis (reflexión, acción, teoría y práctica) planteaban algunas confusiones e imprecisiones que fueron necesarios abordarlas. En este sentido se puede aclarar que:

a) Si bien la *teoría*, habitualmente, es entendida como un conocimiento independiente de su aplicación a la realidad y opuesto a la práctica, en el *campo educativo* su significado varía conforme a los *niveles de complejidad* de los fenómenos que pretenden abordar. De esta manera, se puede hablar de la existencia de una “gran teoría”, “teorías formales” y “teorías sustantivas.”

b) Si bien la *práctica (o acción)*, usualmente, es considerada una repetición continua y mecánica de una actividad (la práctica así concebida aparece subordinada a la teoría); en el *campo educativo* el significado de *práctica* varía según los ámbitos donde se despliega. De esta manera se puede hablar de “práctica pedagógica o de enseñanza”, “práctica docente” y “práctica educativa.”

c) Si bien la *reflexión*, en su uso *cotidiano*, es utilizada como sinónimo de meditación personal, es decir, como un pensar con atención y detenimiento sobre algo, especialmente sobre los propios actos, en el *campo educativo* varía conforme a su vínculo con la acción. En ese sentido habría al menos cuatro tipos de reflexiones: la espontaneidad, el examen, la introspección y la indagación.

d) La *praxis*, una vez aclarada las ambigüedades de los conceptos relacionados, es la actividad humana que crea y recrea tanto el mundo natural como social. En ella la teoría y la práctica (reflexión y acción) constituyen dos momentos inseparables que se necesitan mutuamente para existir, porque una práctica sin teoría es ciega, en tanto que no tiene horizonte; y una teoría sin práctica es vacía, ya que carece de sustento real.

Segundo se logró una primera aproximación a la noción de *realidad educativa*, de *problematización* y sus relaciones. En ese sentido se pudo visualizar que:

La *realidad educativa* es un recorte de la realidad social que está conformada por *contextos, sujetos, discursos y prácticas educativas*. Dicha realidad, es un *todo complejo* que se constituye a partir de la creación histórica de un espacio social particular donde se disputan diversos proyectos socio-políticos antagónicos. Esta realidad es histórica, contingente, posee una identidad propia y una relativa autonomía.

La *problematización* es una herramienta del conocimiento de la realidad social que se configura a partir de cuestionar el orden social. Dicha herramienta devela los procesos de naturalización del mundo entendiendo cómo y por qué algo ha adquirido el *estatus* de evidencia incuestionable. Esta herramienta está sostenida en una actitud fundada en la duda.

La *realidad educativa* es *problemática* y debe ser *problematizada*. Es *problemática* porque la contradicción es una condición inherente a su propia existencia y, porque los sujetos para poder desarrollar plenamente su naturaleza necesitan cuestionarla. Así mismo el ser humano debe *problematizar la realidad* para lograr conocerla. Problematizar, en ese sentido, es una forma de ser y de proceder que permite la reflexión necesaria para lograr el esclarecimiento progresivo y la construcción de un conocimiento sobre ella. En ese marco, la *problematización* de la realidad educativa exige un sujeto necesariamente activo.

PERSPECTIVAS DE LA
REALIDAD EDUCATIVA
Y SUS IMPLICANCIAS
EN RELACIÓN
TEORÍA-PRÁCTICA

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA
Y SUS IMPLICANCIAS EN RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y SUS IMPLICANCIAS EN RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo, se pretende que los lectores puedan establecer la relación que existe entre “realidad educativa” y “relación teoría-práctica”. Si bien estos conceptos han sido extensamente estudiados en forma independiente, son pocos los trabajos que se han dedicado a vincularlas. En este capítulo se efectúan algunas contribuciones que buscan comprender la compleja vinculación que existe entre estos temas, sabiendo que lo que aquí se desarrolla es provisional y, pretende simplemente, aportar algunas ideas que sean un punto de partida para una discusión más profunda.

Teniendo en cuenta esta observación preliminar, se puede decir que esta comunicación ofrece una panorámica general en torno las distintas visiones que existe sobre la realidad y su incidencia en los diferentes modos de concebir la relación teoría-práctica.

En tal sentido, se describen los aspectos relevantes de los siguientes enfoques:

- a) La perspectiva positivista y la visión tecnocrática de la teoría y práctica.
- b) La perspectiva interpretativa y la visión práctica de la relación teoría- práctica.
- c) La perspectiva socio-critica y la visión dialéctica de la relación teoría y práctica.

En este capítulo se examinarán los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos de estas perspectivas, porque los mismos gravitan en la forma en que una comunidad de profesionales define qué es la realidad, cómo diagnostican los problemas y las soluciones que pueden aportar los profesionales de la educación y, como consecuencia de ello, la relación teoría-práctica que está implícita en su acción.

2. LA PERSPECTIVA POSITIVISTA ACERCA DE LA REALIDAD Y SU IMPLICANCIA EN EL QUEHACER PROFESIONAL

Debido a la gran diversidad de formas de llamar a esta visión, a continuación se mencionan las denominaciones habituales de esta corriente de pensamiento: Positivismo, Científico-naturalista, Científico-tecnológico y Sistema gerencial, Empírico-analítico, Racionalidad técnica, etc.

Esta perspectiva encuentra su fundamento en el positivismo iniciado en el siglo XIX por Augusto Comte. Entre sus seguidores se destacan John Stuart Mill y Herbert Spencer. Esta concepción no admite otra realidad que los hechos ni otro tipo de investigación que no sean las relaciones existentes entre los hechos que pueden captarse directamente por los sentidos y ser verificados por la experiencia.

El positivismo fue continuado en el siglo XX, por los neo-positivistas, pensadores nucleados en el Círculo de Viena en las décadas del '20 y del '30. Su origen hay que situarlo en el *Tractatus lógico-philosophicus* de Wittgenstein, y sus características más importantes son el rechazo de todo tipo de metafísica y la utilización del análisis lógico como instrumento para conocer la realidad. Para los neo-positivistas, un enunciado sólo es válido cuando es verificable. También se denomina positivismo lógico, empirismo lógico y empirismo científico. Entre los autores importantes de esta corriente se destacan Rudolph Carnap, Otto Neurath, entre muchos otros

2.1. Presupuestos básicos que sostienen el positivismo y sus consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa

Desde lo *ontológico* (naturaleza de la realidad), esta corriente de pensamiento asume una *visión realista* (comúnmente llamado "*realismo ingenuo*") porque considera

que la *realidad* tiene existencia propia, es independiente de quien la estudia y está gobernada por leyes naturales e inmutables (no pueden cambiar) que pueden ser explicadas, predecidas y en algunos casos controladas mediante metodologías adecuadas. Por lo tanto, existe una fuerte primacía del objeto frente al sujeto, de lo exterior frente a lo interior y de lo objetivo frente a lo subjetivo.

Desde lo **epistemológico**, esta perspectiva se adscribe a la concepción **positivista de la ciencia**, sosteniendo que *la realidad puede ser conocida y aprehendida “tal cual es”, puesto que “la realidad percibida es la realidad misma”, no admite mayores complejidades*. Desde este punto de vista, se debe construir conocimientos objetivos, en la medida que la realidad es observable, cuantificable y replicable.

La preocupación de esta visión está focalizada en el descubrimiento de **conocimientos teóricos generalizables** (aplicables a todos los contextos -universales), y **asépticos** (neutrales desde el punto de vista valorativo) que tiendan al establecimiento de **relaciones causales**. Guba y Lincoln (1994) afirman que este punto de vista, busca conocer la realidad tal cual es, y que dichos conocimientos pueden ser resumidos en proposiciones generalizables a distintas situaciones, libres de cuestiones temporales y contextuales.

Desde lo **metodológico**, esta perspectiva defiende el **monismo metodológico**, porque considera que sólo existe un único modo de construir conocimiento científico, el de las Ciencias Naturales. Por ello es que emplean *diseños de investigaciones prefijados* (descriptivos, experimentales o cuasi-experimentales) donde las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que se esperan, están convenientemente operativizadas desde el principio. *Los métodos cuantitativos* (descriptivo e inferencial) son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (*tests* normalizados o contruidos), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial), que garantizan una supuesta eficiencia, rigor y objetividad.

En cuanto a lo **axiológico**, desde esta perspectiva se defiende la *neutralidad valorativa* de los profesionales. Los mismos deben estudiar y actuar científicamente sobre el mundo educativo sin involucrarse políticamente con los sectores con los que trabajan, porque ello afectaría la validez de los procedimientos empleados. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológica-políticas que afectan la naturaleza del trabajo pedagógico.

El profesional-técnico debe ser un sujeto aséptico, desinteresado y neutral, capaz de aplicar técnicas eficaces carentes de valores. La neutralidad que asumen estos profesionales, los exime de comprometerse con los diversos sujetos que transitan el mundo educativo.

Habida cuenta de los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos se puede concluir que esta perspectiva considera que:

La realidad educativa es equiparable al mundo natural y, por lo tanto, debe ser tratada como “cosa”. Según esta visión la *realidad* es:

- ✓ *Previsible* en la medida que se puede anticipar lo que va a ocurrir debido al hecho de que, los fenómenos educativos tienden a repetirse regularmente.
- ✓ *Dada* ya que es *estática* y los cambios se producen solamente como resultado de la evolución de la misma.
- ✓ *Tangible* porque puede ser observada a partir de evidencias concretas.
- ✓ *Fragmentada* ya que para estudiarla hay que dividirla en partes, pues supone que conociendo una parte se puede dar cuenta de las propiedades del todo.
- ✓ *Convergente* en tanto sólo existe un modo de poder interpretarla.
- ✓ *Medible o cuantificable* ya el mundo educativo puede ser estudiado mediante procedimientos matemáticos.

Figura Nro. 8: Características de realidad educativa según el positivismo

En suma, la *realidad educativa* es entendida como un fenómeno regular y relativamente previsible. El conocimiento obtenido mediante procedimientos similares a la Ciencias Naturales, es presentado como copia fiel de la realidad (la realidad tal cual es). Dicho *conocimiento* se convierte en un conjunto de certezas universales (a-históricas, a-políticas) frente a los cuales solo cabe la aceptación. En este marco, las acciones pedagógicas llevadas a cabo por el educador se convierten en un conjunto de principios y reglas que dan resultados efectivos.

2.2. Consideraciones en torno a la relación teoría-práctica y su implicancia en la práctica profesional

En cuanto a la relación teoría-práctica, esta corriente de pensamiento asume una **visión tecnocrática**. Esta perspectiva establece una tajante **división en el trabajo educativo**. Así se distingue entre creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos). *Los*

investigadores educativos, administradores, etc. son los exclusivos y legítimos encargados de producir métodos y técnicas o prescripciones políticas que se convertirán en reglas de actuación para los docentes. Los *profesionales dedicados a la educación* tienen la responsabilidad de aplicar correctamente los conocimientos producidos por otros.

Como consecuencia de esta división del trabajo, los profesionales de la educación inscriptos en la perspectiva tecnocrática *han creído, que la teoría¹ les va a proporcionar la guía para su práctica, para la acción que irremediamente se ven obligados a desarrollar cada día, horas tras horas, en sus aulas. De ahí que las exigencias, a veces desesperadas, de las “recetas pedagógicas”, no sean más que la traducción, quizás simple pero no por ello menos importante, de las urgencias de los trabajadores de la enseñanza* (González Sanmamed, 1995:54,55).

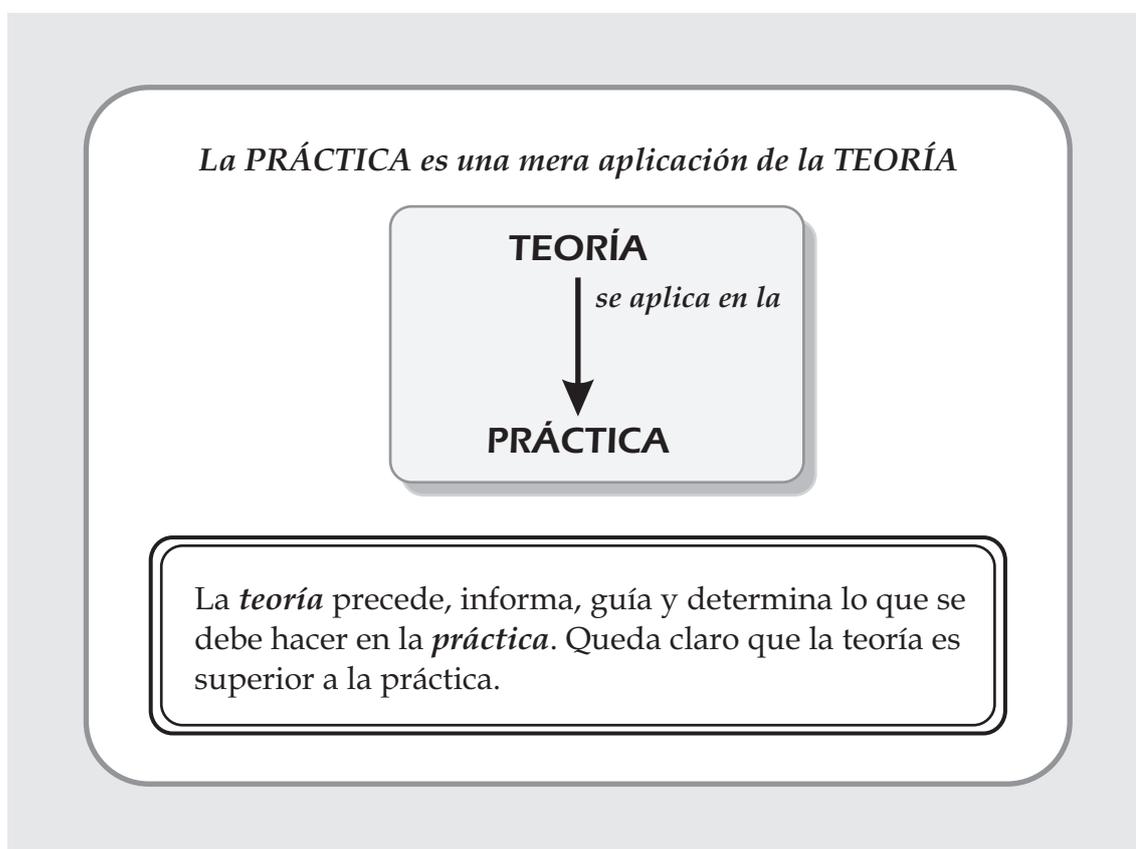


Figura Nro. 9. Relación teoría-práctica según el positivismo

Esta forma de entender la relación teoría-práctica tiene importantes consecuencias en la práctica profesional de los educadores. A continuación se proporciona la Figura Nro. 10. donde se describe la forma que los profesionales intervienen en el mundo educativo.

1- La negrita no corresponde al texto original.

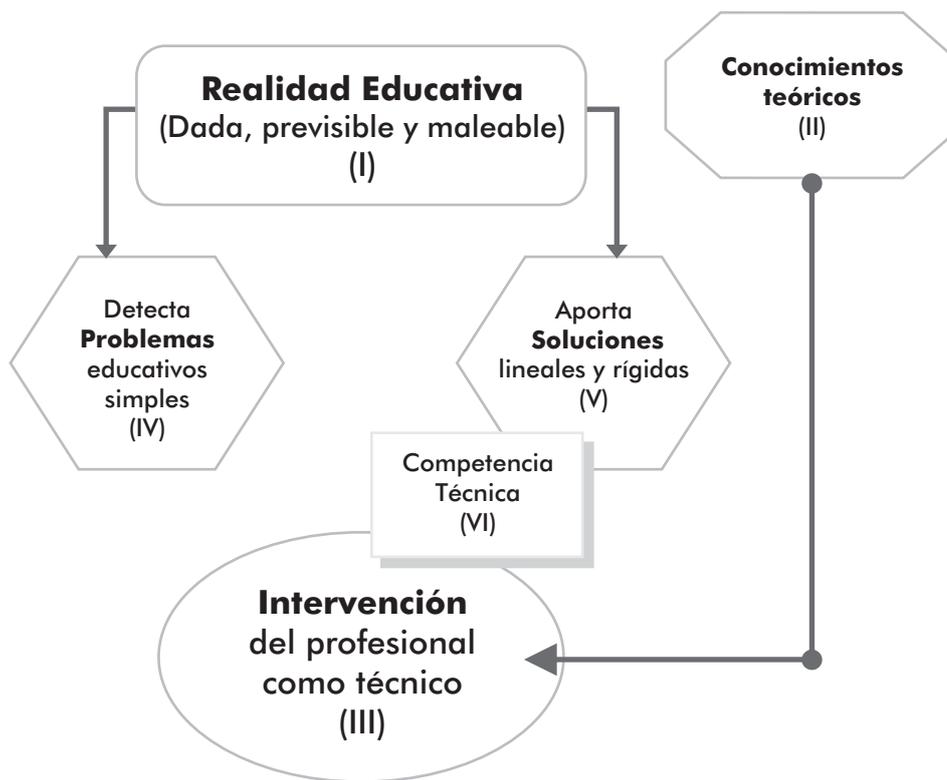


Figura Nro. 10. Forma de Intervención del profesional de la educación inscrito la visión tecnocrática

Como la *realidad educativa* (I) es, para este punto de vista, dada, previsible y maleable, el **profesional-técnico** debe contar con *conocimientos teóricos* (II) que prescriba “qué debe ver y hacer”. Dicho conocimiento está constituido por principios y conceptos que explican lo que acontece en el campo educativo y proporciona un conjunto de reglas de actuación que soluciona instrumentalmente los problemas de la *práctica*. De estos conocimientos universales y aplicables a todos los contextos educativos, se derivan técnicas que permiten *diagnosticar* problemas triviales y *resolverlos* en formas lineal y rígida.

En efecto, este **profesional-técnico** sólo está capacitado para *detectar problemas* (IV) superficiales, porque está convencido de que las dificultades educativas son simples; como consecuencia de ello, las *soluciones* (V) que aportan, son lineales y rígidas ya que implementan normas establecidas por el gobierno o aplican técnicas comprobadas como válidas que supuestamente garantizan el mejoramiento de su *práctica*.

Como se puede advertir en las consideraciones efectuadas, el **profesional-técnico** acota su quehacer a la reproducción de patrones de conducta prescritas por el Estado o comprobada por la investigación. Como consecuencia de ello, la **actividad profesional** queda reducida a “una actividad instrumental” dirigida a la resolución de problemas prácticos mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas.

Los profesionales se enfrentan a sus problemas aplicando principios y conocimientos derivados de la investigación (Vogliotti y otros, 1998). En este contexto, la *competencia técnica* (VI) no es más que la actitud pasiva o la buena disposición a asumir acríticamente las prescripciones determinadas por otros, y las destrezas para aplicar las teorías y principios científicos. Esto demuestra la clara enajenación del trabajo docente que promueve esta perspectiva.

2.3. Un ejemplo de práctica profesional desde la perspectiva tecnocrática

A continuación se presenta el relato de un caso ficcional de dos hermanos que actúan agresivamente en su escuela, (cualquier semejanza con la realidad es pura coincidencia, o no tanto); posteriormente, se describe la posible actuación de un profesional inscripto en la perspectiva tecnocrática. Es necesario destacar que este ejemplo se volverá a analizar, pero ya desde la perspectiva interpretativa y crítica.

Situación problemática

Walter y Pedro concurren a una escuela urbano-marginal. Son dos hermanos de 9 y 10 años que están cursando 4to grado. Estos niños de escasos recursos cuyos padres están desocupados desde el comienzo de año, asisten a la escuela con indumentaria incompleta, zapatillas rotas y, además, no cuentan con los útiles escolares imprescindibles para poder estudiar. Desde principio de año, estos alumnos se comportan de manera excesivamente agresiva (rompen los muebles, se fugan, hurtan algunos elementos escolares, asimismo tratan violentamente a sus compañeros rompiéndoles sus cosas) creando un clima áulico hostil que perjudica el proceso formativo de todos los estudiantes.

Solución tecnocrática

Dora, una maestra recibida en los '60, ha advertido la agresión de los pequeños hermanos. Ante esta situación tiene dos caminos; puede *aplicar las sanciones disciplinarias* establecidas en la escuela, consistente en 24 amonestaciones, pues cree que la amenaza de expulsión puede inhibir la conducta agresiva; o puede *aplicar los conocimientos científicos* aprendidos en la Universidad. Dora opta por la segunda opción.

Esta maestra ha estudiado las teorías conductistas sobre la agresión infantil, según la cual *“el comportamiento agresivo de los alumnos se debe a la intolerancia a la frustración”*². Tras examinar brevemente el caso de los

²- La agresión surge como una reacción ante la frustración de las necesidades biológicas o ante la incapacidad de satisfacerlas (Maslow, 2001)

hermanos, se da cuenta que el comportamiento agresivo de los niños es nuevo, se inició simultáneamente cuando los padres perdieron su trabajo. Además, ha observado que dicha conducta agresiva se incrementa cuando los niños no cuentan con los materiales didácticos para estudiar.

Esta profesional sabe (*conocimientos teóricos*) la “*ley del efecto*” que sostiene que los comportamientos premiados (recompensados) mediante reforzadores positivos tienden a mantenerse y las conductas reforzadas negativamente (es decir cuando se elimina una situación adversa) tienden a extinguirse.

Teniendo en mente la “*teoría sobre la frustración*” y “*la ley efecto*”, decide iniciar un programa de trabajo que permita resolver este problema *aplicando* las técnicas que había aprendido en la Universidad y que logró mejorar en su vida profesional.

En primer lugar efectúa un **diagnóstico** detallado empleando una *línea de base*, en virtud de ello registra la frecuencia del comportamiento agresivo y las situaciones en la cual se genera. Como resultado de este trabajo se da cuenta que esta conducta se incrementa a fin de mes (por ejemplo Pedro produjo 8 agresiones en los primeros 5 días del mes, y en los últimos 5 se incrementaron a 27). Dichas conductas generalmente estaban asociadas a la carencia de indumentarias y útiles escolares (por ejemplo Walter se enoja cuando la maestra le pide a sus alumnos que lean el libro, porque no tiene, además rompió el cuaderno de dos compañeritos, le rayó su guardapolvo y le quitó los lápices de colores a uno, quizá lo que más llamó la atención fue el ensañamiento que Pedro y Walter tuvieron con María del Carmen que estaba luciendo su nueva zapatilla).

En segundo lugar, inicia su **intervención profesional** consistente en un programa de reforzamiento; en virtud de dicho programa, se le entrega a cada uno de los niños 10 fichas (reforzadores). Se le quitaba las fichas si seguían manteniendo su conducta agresiva (reforzamiento negativo), pero se les daba nuevas fichas si lograban actuar de manera cordial con sus pares o maestros (reforzamiento positivo). Al final de cada semana, contabilizaban las fichas y las canjeaban por útiles o indumentarias escolares. La maestra se había comprometido que a fin de año si lograban eliminar su conducta agresiva y se comportaban como ella quería, ella le compraría un par de zapatillas nueva después de las vacaciones.

¿Cómo termina esta historia?. Pasado un mes desde el inicio de la intervención, los comportamientos agresivos graves empiezan a desaparecer; en el segundo, se diluyen las violencias leves y las agresiones son solamente hechos aislados. Al terminar el tercer mes, este problema había sido resuelto, pero surge otro. La docente no contaba con los ingresos suficientes para cumplir con su compromiso, porque como todos saben, los que se dedican a educación ganan poco dinero. Para resolver esta situación tuvo que organizar una rifa, vender productos de belleza, etc. y así logró poner fin al problema.

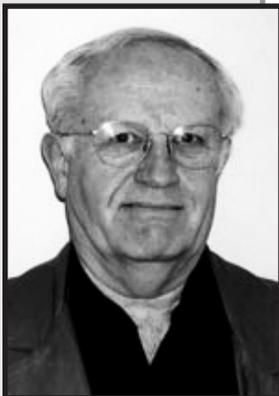
2.4. Contribuciones efectuadas por Havelock sobre la relación teoría-práctica

En este apartado se describe los aportes de Havelock (1973) cuya contribución pone de manifiesto la forma de entender la relación teoría-práctica sostenida por la concepción tecnocrática.

Tal como se ha destacado anteriormente, los planteamientos tecnocráticos buscan que la teoría se aplique en la práctica. Desde esta visión se supone que, si los profesionales de la educación lograran apropiarse de los principios teóricos sustantivos y aplicaran los procedimientos lógicos que se derivan de los trabajos de indagación sistemática, se producirían los cambios que realmente mejorarían la educación. Como puede advertirse, el consumo de los hallazgos de las investigaciones efectuadas por los investigadores profesionales se convierte en la piedra angular de las modificaciones educativas.

Havelock (1973) crea el modelo “*Investigación-Desarrollo-Difusión* (ID+D) que busca integrar la producción científica de conocimiento y su divulgación, tratando supuestamente de llenar el vacío que existe entre teoría y práctica. Para este autor el cambio educativo implica la implementación de una secuencia programada de cuatro fases; ellas son:

- (a) La *investigación inicial* identifica, conceptualiza, comprueba y obtiene resultados de una indagación sin implicancia práctica inmediata para los docentes.
- (b) El *desarrollo* transforma los resultados de la investigación en un programa de trabajo factible de ser empleado en la escuela.
- (c) La *difusión* está destinada a mostrar las virtudes que posee el programa y a formar las personas que lo van a poner en práctica.
- (d) La *adopción/implantación* convierte los hallazgos de la investigación en parte de la práctica docente y es aceptada por la escuela



Ronald Havelock es un investigador internacionalmente reconocido. Como profesor e investigador de la Universidad de Michigan y más tarde de la American University (Washington), ha dirigido trabajos sobre uso del conocimientos y planificación del cambio en diversos campos de estudios.

Su libro de 1969, *la planificación para la innovación a través de la difusión y utilización de los conocimientos* es un texto relevante sobre el tema. Entre sus obras se destacan: *Formación de agentes de cambio* (1973), *Guía del agente de cambio para la innovación* (1973) y *Solución de problemas educativos. Teoría y realidad de la innovación en los países en desarrollo* (1978).

Su amplia gama de trabajo incluye estudios sobre el uso de tecnología avanzada, el desarrollo pedagógico en educación y en medicina.

Durante la década del '90 se desempeñó como asesor de la Asociación Americana de un proyecto destinado a la mejora de la Enseñanza de las Ciencias. Durante los últimos años diseñó materiales de capacitación y asesoró a responsables de programas de ayuda a escuelas dedicadas a la educación especial.

Figura Nro. 11. Imagen y biografía de Ronald Havelock

A esta posición se le ha efectuado diversas objeciones, en este trabajo se señalan solamente tres observaciones.

En primer lugar, esta propuesta asienta mágicamente la esperanza de cambio en la capacidad que puede tener el *experto científico* para producir conocimiento que necesariamente derivará en el mejoramiento de la realidad educativa. En tal sentido, las observaciones de Havelock (1973:112) son esclarecedoras al respecto. Según este autor: “realizar experimentos con algo y luego, tras haberlos puesto a prueba, revisarlo y adoptarlo ... Tiene también algo de paternalista, pues da por sentado que hay expertos que saben perfectamente qué es lo mejor y, consecuentemente lo impondrán como resultado a los profesionales” (sic).

En segundo lugar, el *profesional* es considerado un mero técnico que debe poseer destrezas y habilidades para aplicar las teorías que optimizarán su trabajo pedagógico.

En tercer lugar, el *cambio* en el aula es entendido como un proceso que se da linealmente. Distintas técnicas y principios pueden ser aplicados de la misma forma, en cualquier contexto socio-histórico. Como se puede apreciar, este modelo se configura sobre la imagen de un investigador omnipotente que puede resolver problemas, de un docente que es un mero consumidor pasivo y, de una visión ingenua y lineal del cambio educativo.

2.5. Apreciaciones críticas acerca de la forma en que se concibe la relación teoría-práctica

Se ha efectuado una gran diversidad de críticas a este modelo, a continuación se resumen las observaciones efectuadas por Veenman (1984) y Schön (1989), no porque sean las más importantes sino porque son claras y contundentes.

En torno a la superioridad de la teoría sobre la práctica, Veenman (1984) considera que es equivocada la creencia de que la práctica pueda ser deducida y gobernada por la teoría y que desde ella se puedan derivar sugerencias de como actuar en situaciones específicas. Si uno tiene en cuenta que la *realidad educativa* es compleja, cambiante y, que los problemas son inciertos e imprevisibles, resulta absurdo aportar reglas rígidas. Desde la perspectiva de este autor, la teoría tiene fundamentalmente una función crítica y reflexiva y, es constructiva sólo de una manera limitada.

Con relación al conocimiento profesional (que es esencialmente teórico) basado en la racionalidad tecnocrática (perspectiva fundada en el positivismo), Schön (1989) considera que es *inadecuado*, al menos por tres razones.

Primero, el conocimiento profesional aportado por la racionalidad tecnocrática ha sido creado fuera de la situación en la que debe ser aplicado; por lo tanto, *ignora el contexto social* que encuadra la realidad educativa desconociendo de ese modo las

perspectivas de los practicantes y las condiciones concretas donde se desarrolla la profesión.

Segundo, el conocimiento profesional *ignora los saberes de los practicantes*, éste no está conformado por un corpus de saberes sistemáticamente organizados en torno al conocimiento teórico, sino que es un cuerpo compartido de conocimientos prácticos heredados y más o menos organizados de valores, preferencias y normas que cobran sentido en situaciones prácticas. Estos conocimientos son tácitos en los modelos de acción y raramente tienen en cuenta los conocimientos teóricos.

Tercero, el conocimiento profesional tecnocrático entiende que la realidad educativa es previsible y determinada; por lo tanto, los problemas que de ella emergen se resuelven mediante técnicas derivadas de la investigación teórica (recetas quizás) que deben formar parte de la “*competencia profesional*”; pero como la realidad educativa es compleja ya que plantea situaciones divergentes, indeterminadas y confusas, los problemas, como se verá mas adelante, se resuelven gracias a lo que Schön (1989) denominó “*competencia artística*”; es decir, competencias que permitan a los practicantes reformular la problemática en términos de fines a conseguir y de medios a emplear conforme a las situaciones particulares.

En suma, si se hace un balance de la **perspectiva tecnocrática**, se advertirá que su mérito es haber intentado proporcionarle a los educadores un marco científico que sostuviera su práctica; pero la ilusión de la certidumbre del conocimiento del mundo (“conocemos la realidad tal cual es”) y la creencia en la posibilidad de que la conducta humana puede predecirse y manipularse, constituyen puntos de partida erróneos que llevan necesariamente a establecer conclusiones equivocadas. Pese a las críticas efectuadas, esta perspectiva ha prevalecido durante todo el siglo XX y sigue siendo una de las concepciones que, consciente o inconscientemente, asumen la mayoría de los educadores en el desarrollo de su práctica y que, en estos últimos tiempos se ha solapado gracias a algunas Reformas Educativas.

3. LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA ACERCA DE LA REALIDAD Y SU IMPLICANCIA EN EL QUEHACER PROFESIONAL

Las *ciencias interpretativas* denominadas también perspectiva hermenéutica, etnográfica, interpretativo-simbólica, racionalidad práctica, racionalidad deliberativa engloban un conjunto de concepciones tales como la fenomenología, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, entre otros. Todas estas corrientes de pensamiento han privilegiado el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

3.1. Presupuestos básicos que sostienen la visión interpretativa y sus consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa

Desde el punto de los presupuestos **ontológicos** (naturaleza de la realidad), la visión interpretativa asume una visión **relativista**³, porque considera que la *realidad* es una construcción social y; por lo tanto, no es independiente de quien la piensa. Según esta perspectiva, la *realidad* no es sólo el resultado de hechos observables y externos, sino que se produce fundamentalmente por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de la interacción con los demás. Esta perspectiva, como se puede apreciar, da primacía al sujeto frente al objeto, a lo interior frente a lo exterior y a lo subjetivo sobre lo objetivo.

Guba y Lincoln (1994) consideran que la *realidad* es percibida de múltiples maneras, es una construcción mental condicionada social y experiencialmente, de naturaleza local y específica. La forma y contenido de dicha realidad social dependen de las personas o grupos que las construyen. A diferencia del positivismo, la realidad no es natural, sino que constituye una construcción producida por los sujetos, o como lo afirma Húesen (1988), la *realidad* depende de la mente y en cierto modo es construido por ella.

Desde los presupuestos **epistemológicos**, esta perspectiva adscribe a la **concepción interpretativa de la ciencia**, según la cual es necesario estudiar los significados de las acciones humanas y la vida social, penetrando en el mundo personal de los sujetos, tratando de identificar en los mismos cómo significan el mundo material y cómo construyen las normas de comportamiento que solo adquieren sentido en cada contexto y situación particular.

La preocupación central de esta visión es lograr la comprensión de la realidad, captando los significados sociales a partir de las perspectivas de sus protagonistas. Los *conocimientos teóricos* que se construyan reflejan los significados elaborados por los sujetos sociales, identifican las reglas relacionales, caracterizan la multidimensionalidad causal y, además, reconocen la inter-subjetividad en el proceso de construcción. Las teorías interpretativas deben estar contextualizadas y permitir interpretaciones amplias y flexibles. Dichas teorías no buscan generalizar sino se quedan en el plano de lo particular.

Desde lo **metodológico**, esta perspectiva, si bien defiende el **pluralismo metodológico** reconociendo la existencia de diversos modos de abordar el estudio de la realidad, prefiere los *estudios cualitativos* porque le permite una rigurosa descripción contextual de una situación y le garantiza la máxima inter-subjetividad en la captación de una realidad.

3- El *relativismo* sostiene que no existen verdades absolutas y que la verdad de cualquier afirmación depende de las circunstancias o condiciones en que es formulada, de tal manera que algo puede ser verdadero para un sujeto y, al mismo tiempo, no serlo para otro, y lo que es verdadero para un sujeto en un momento o situación determinado, puede dejar de serlo para el mismo en otro momento o situación. Se niega toda posibilidad de conocimiento absoluto, pues todo saber lo es sólo desde el punto de vista en que se sitúa el hombre.

Para ello emplean *diseños de investigaciones emergentes* que se adecuan a las características particulares del objeto que se estudian. Asimismo, los propósitos y las estrategias son esquematizados al principio, pero periódicamente se modifican, amplían o ajustan en función de la dinámica que asume la realidad. Consecuentemente, las *metodologías cualitativas* (estudio de casos, de grupos, investigación-acción, etc.) son consideradas las más adecuadas para la realización de indagaciones sistemáticas debido a que su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los distintos sujetos involucrados en el estudio.

Desde lo **axiológico** (valorativo), no se promueve una neutralidad valorativa como lo propone el positivismo, sino que reconoce que las valoraciones gravitan sobre la selección y análisis de los problemas de la realidad que abordan. Pese a ello, consideran que el profesional debe mantener cierta distancia ante la incidencia de los aspectos socio-políticos, a esta distancia Gonzáles Morales (2003) la denomina “neutralidad empática”.

Teniendo en cuenta los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos, se puede concluir que esta perspectiva considera:

La **realidad educativa** es esencialmente humana y no debe equipararse a los hechos naturales; por lo tanto, no puede ser tratada como una “*cosa*”, tampoco se puede establecer regularidades o formular predicciones a partir de leyes universales.

Según esta visión la **realidad educativa** es:

- ✓ *Construida*, en la medida en que es una creación humana resultante de las interacciones entre los distintos miembros de una sociedad.
- ✓ *Imprevisible* debido a que la misma no se comporta regularmente, sino que se producen cambios permanentes, y es imposible efectuar predicciones mecánicas.
- ✓ *Holística* ya que no se la puede dividir en partes para estudiarla y hay que captarla como un todo unificado dentro de un contexto determinado.
- ✓ *Divergente* en la medida que admite diversos modos de interpretación.

Figura Nro. 12. Características de la realidad educativa según la visión interpretativa

En suma, desde este punto de vista, la *realidad educativa* por ser un conjunto de significados producidos inter-subjetivamente, es compleja, posee un alto grado de incertidumbre, es singular e idiosincrásica. Los *problemas pedagógicos* que en ella emergen son inestables, imprevisibles e inciertos. El *conocimiento* es presentado como una construcción hecha por los sujetos sociales.

En este contexto, el *profesional-reflexivo* debe activar su *pensamiento práctico*, diagnosticando los cambiantes problemas educativos, reestructurando estrategias o experimentando nuevas acciones. Como puede apreciarse estos elementos no encajan con un esquema rígido, se requiere un esquema abierto y flexible (Vogliotti y otros, 1998).

3.2. Consideraciones en torno a la relación teoría-práctica y su implicancia en la práctica profesional

En lo relativo a la vinculación entre teoría-práctica, esta corriente de pensamiento asume una **visión sustentada en la racionalidad práctica**. Según esta perspectiva:

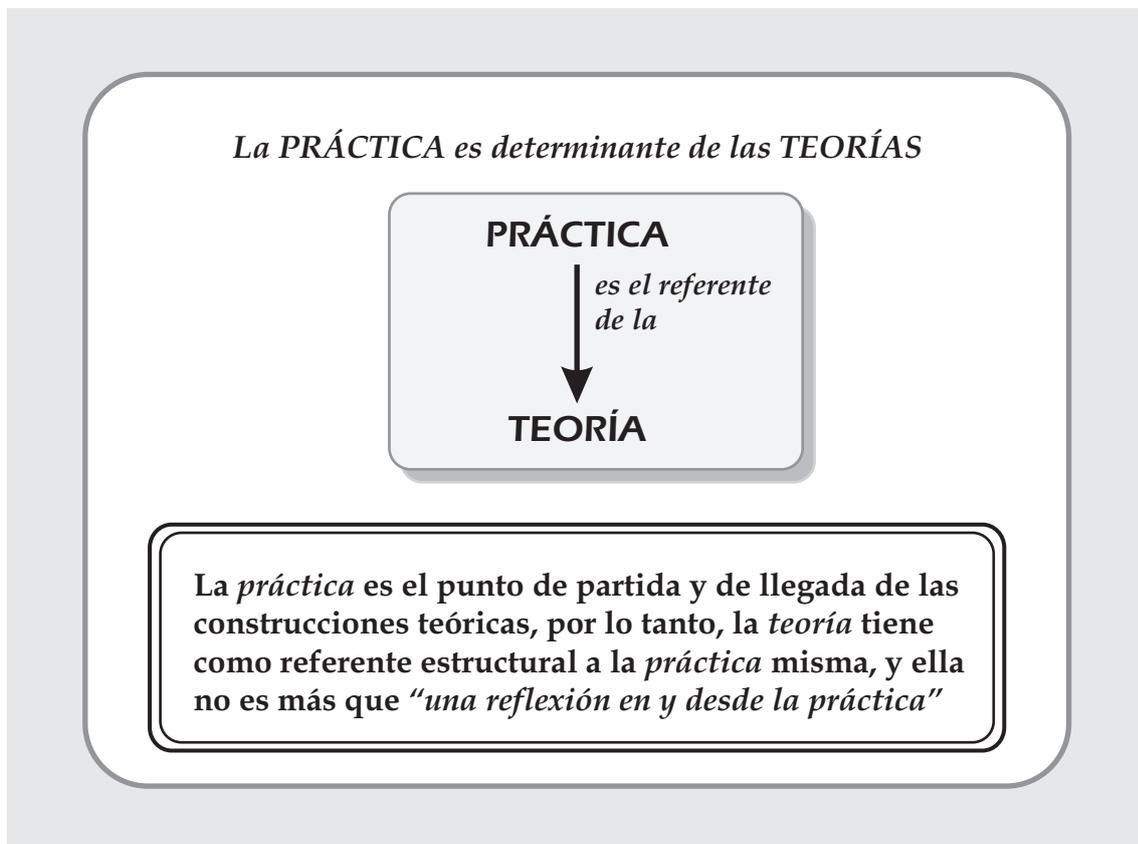


Figura Nro. 13. Relación teoría-práctica según la visión interpretativa

Los **conocimientos teóricos** fueron construidos sobre el acontecer práctico de la acción (Angulo Rasco, 1989). Estas construcciones teóricas identifican los significados compartidos por los miembros de un grupo o comunidad y, además, interpretan lo que sucede en una situación concreta.

Esta perspectiva, tiene implicancias en la forma de entender la relación teoría-práctica de profesionales de la educación. A continuación se proporciona una figura donde se describe los modos en que los profesionales intervienen en el mundo educativo.

Habida cuenta de que la *realidad educativa* (I) es construida, imprevisible y no maleable, para abordarla, el **profesional-reflexivo** debe tener apertura mental para entender y creatividad para aportar respuestas innovadoras. Además tiene que contar con **conocimientos prácticos** aprendidos tanto de las experiencias como de las reflexiones sobre las prácticas y, **conocimientos teóricos interactivos y comprensivos** que hayan sido el resultado de la compleja relación entre los diversos sujetos involucrados.

Estos **conocimientos** “no prescriben qué ver y qué hacer”, sino que sirven como elementos de juicios que ayudan a tomar decisiones entorno al **diagnóstico** de los cambiantes problemas educativos y aportan pistas para **solucionar** dichos problemas.

En efecto, este tipo conocimiento; por un lado, permite **diagnosticar** (II) la complejidad de los problemas educativos aportando criterios que permiten comprender los significados que los sujetos le atribuyen a su realidad y, proporcionando marcos interpretativos que ayuden a mejorar su habilidad para observar y pensar su propia práctica (Eisner, citado por Zumwalt, 1999).

Por el otro lado, también aporta elementos de juicios que ayudan a tomar decisiones en torno a la **solución de los problemas** (III) de forma flexible e integral, acercando algunas ideas que puedan ser *recreadas* (no aplicadas mecánicamente) en los contextos reales. Las ideas o pautas de acción que han servido a otros profesionales pueden llevarse a cabo, a condición de que sean adecuadas a la situación particular.

Como se puede apreciar, la **actividad profesional** no implica solamente la utilización de respuestas probadas, sino que fundamentalmente exige creatividad y flexibilidad para inventar nuevas respuestas ante las situaciones de incertidumbre.

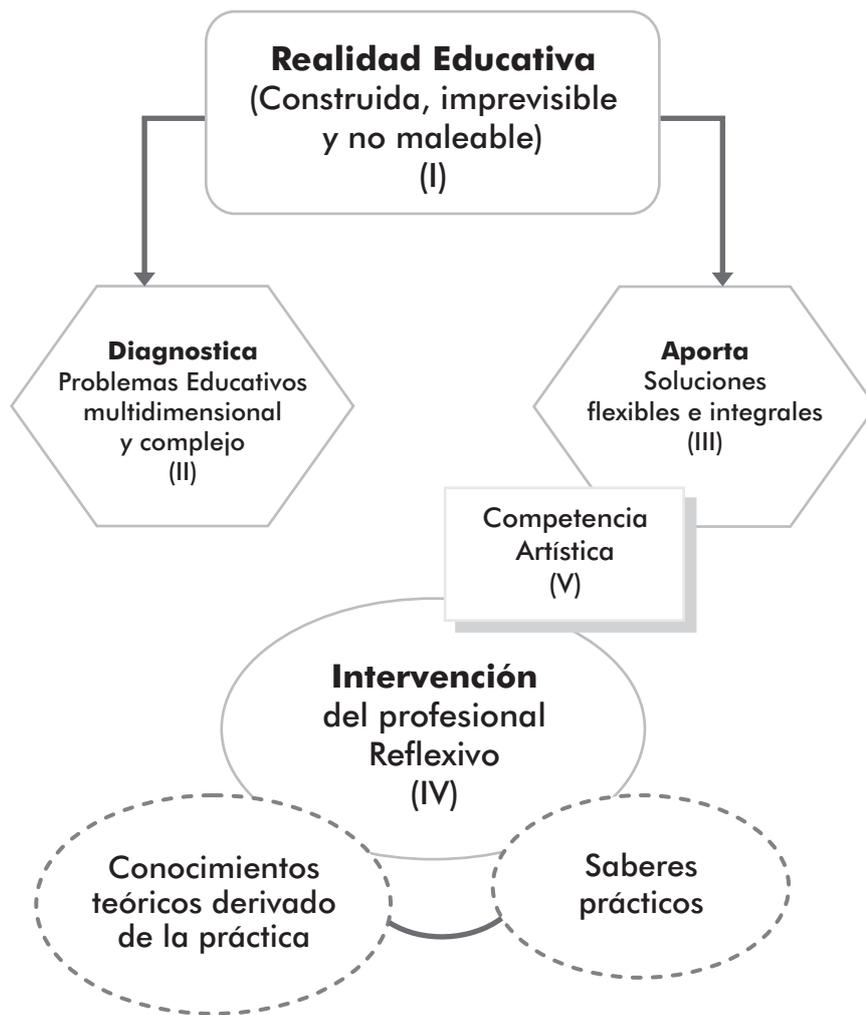


Figura Nro. 14. Forma de intervención del profesional de la educación inscrito en la visión práctica

Esta visión promueve la conformación de un **profesional-reflexivo** que pudiera desplegar su **competencia artística (V)** poniendo en marcha su “*capacidad para actuar ingeniosamente en situaciones que son lo suficientemente nuevas*” (Rodríguez López, 1997: 348). Ello requiere respuestas creativas alejadas de cualquier estereotipo.

Para Schön (1989) este **profesional-reflexivo** debe contar con un componente artístico e intuitivo porque ello permite la generación de nuevas ideas que ayudan a resolver los verdaderos problemas educativos que se producen en una realidad divergente, inestable, incierta y llenos de conflictos de valores.

El **profesional-reflexivo** desarrolla su práctica de manera autónoma, en la medida que reflexiona “en y sobre la práctica” y analiza críticamente qué supuestos la sostienen en orden a proponer líneas de cambios que modifiquen su quehacer.

3.3. Un ejemplo de práctica profesional desde la perspectiva práctica

Situación problemática

Sólo a los efectos de recordar se señalan los aspectos más salientes de la situación problemática, se recomienda leer la página donde se plantea por primera vez el problema.

Walter y Pedro son dos hermanos de 9 y 10 años que están cursando 4to grado y concurren a una escuela urbano-marginal. Estos niños de escasos recursos cuyos padres están desocupados desde el comienzo de año, presentan problemas vinculados a la agresión.

Solución interpretativa

Mercedes, una maestra recibida en los '80, ha advertido la agresión de los pequeños hermanos.

Esta profesional sabe, a partir de su propia experiencia (*conocimiento práctico*), que las conductas agresivas de los niños, no es sólo el resultado de problemas internos sino que también pueden estar reflejando conflictos con sus compañeros y con su familia. En su experiencia docente, ya ha trabajado con hermanos y, una vez cometió el error de tratarlos de modo similar cuando en realidad eran niños absolutamente distintos. Además, recientemente ha leído "maestros trabajando" (*conocimientos teóricos*) un libro escrito por docentes que aportan ideas para trabajar colectivamente la agresión de los niños.

Teniendo en mente estas reflexiones sobre su práctica con niños agresivos, sus errores con el trabajo con hermanos y las recomendaciones aprendidas del libro, resuelve llevar a cabo diversas acciones.

En primer lugar, para **diagnosticar los problemas derivados de la agresión de los niños** decide:

- *Observar la conducta de los niños.* Mediante este instrumento se da cuenta que, el comportamiento agresivo se incrementa cuando los alumnos no cuentan con los materiales didácticos para estudiar; y que, los hermanos poseen dos personalidades absolutamente distintas. Pedro es más impulsivo, Walter en cambio es sumamente tímido y más sensible.
- *Entrevistar a los niños* a los efectos de conocer su perspectiva. Esta técnica le permite confirmar que los hermanos poseen personalidades absolutamente distintas. No obstante ello, ambos se sienten mal cuando

no cuentan con los materiales didácticos (lápices, goma, libro, etc.) para hacer la tarea y esto los lleva a agredir a sus compañeros.

- *Entrevistar a los padres.* Este medio le permite enterarse que los padres perdieron su trabajo y no pueden sostener los gastos que implica la educación de sus hijos. Pero como consideran que la escolarización es sumamente importante, obligan a sus hijos a concurrir a la escuela sin los útiles.
- *Entrevistar a los docentes especiales y otro personal de la escuela.* Este instrumento le permite saber que la agresión de los niños es nueva, y que, frente a este problema las personas que trabajan en la escuela actúan de modo distinto. Unos, se comportan autoritariamente, otros simplemente los dejan pasar.

En segundo lugar, basándose en los diversos *elementos de juicios* obtenidos a partir de sus impresiones personales y los datos recolectados, advierte que este problema es complejo, pues involucra cuestiones personales, inter-personales e institucionales.

Teniendo en cuenta este análisis, decide desarrollar **acciones a fin de solucionar este problema.**

- En el *nivel personal.* Trata de modo distinto a cada uno de los niños. A Pedro lo trata con firmeza debido a su impulsividad, sin que ello implique actuar autoritariamente; en cambio a Walter, lo trata de contener evitando que las observaciones influyan negativamente sobre su subjetividad. Además, la docente está permanentemente promoviendo espacios de reflexión para que los hermanos se den cuenta de las causas y los efectos de su comportamiento agresivo.
- *En el nivel inter-personal.* Sugiere a los padres que dialoguen acerca de los diversos aspectos del problema, generando un espacio donde los niños puedan expresar sus vivencias.
- En el *nivel institucional.* Propone construir, entre las personas que trabajan en la escuela, criterios comunes acerca de cómo tratar la conducta agresiva de los alumnos y unificar las acciones pedagógicas.

Como termina esta historia. Pasado un mes desde que la docente empezó a dedicarse al problema, las agresiones graves empiezan a desaparecer ya que los niños se sienten escuchados y atendidos diferencialmente por la docente; en el segundo mes, se diluyen las violencias leves y las agresiones son solamente hechos aislados, y en este sentido la familia y la institución escolar tiene una fuerte influencia. Al terminar el tercer mes, este problema había sido resuelto, y los niños han logrado tomar conciencia del problema y están haciendo un esfuerzo serio por cambiar su actitud.

3.4. Contribuciones efectuadas Dewey y Schön sobre la relación teoría-práctica

La preocupación por la relación entre *reflexión* y *práctica* en el campo educativo, no es nueva, los trabajos de Dewey de principio del siglo XX lo evidencian; sin embargo, recién a fines de la década del '60, esta preocupación empieza a cobrar importancia debido al trabajo desarrollado por un grupo de prestigiosos académicos y formadores, entre los que se destaca Schön. Por su relevancia y originalidad se expondrá sumariamente los aportes que han efectuado estos dos autores.

John Dewey: el pionero

John Dewey, es uno de los impulsores de la escuela activa. Influyó en el desarrollo del progresismo pedagógico de finales del XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue uno de los filósofos más originales y es uno de los educadores de mayor reconocimiento.

Contribución de John Dewey sobre la relación teoría y práctica

John Dewey consideraba que la nueva educación tenía que superar a los modelos educativos tradicionales no sólo en sus fundamentos teóricos, sino también en la propia práctica. Para ello elaboró una propuesta flexible y abierta que incluyó importantes reformulaciones en la forma de entender la relación teoría-práctica.

En su libro: *Cómo pensamos: Cognición y desarrollo humano*, Dewey estableció la distinción entre *acción humana rutinaria* y *reflexiva*, que gravitó en el estudio de las prácticas educativas.

Según este autor, la **acción rutinaria** es aquel tipo de acción humana impulsiva, guiada por la tradición o el principio de autoridad puesta de manifiesto en las normas oficiales. Los profesores que no reflexionan sobre lo que hacen, repiten automáticamente un conjunto de acciones educativas solamente por el hecho de que siempre ha sido así, sin preguntarse por qué, aceptando acríticamente las prescripciones emanadas de los organismos oficiales.

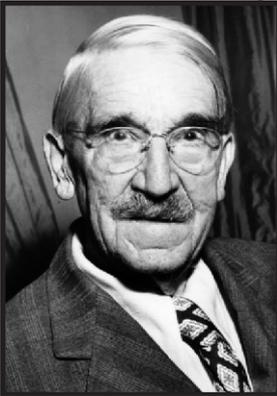
Galeano (1989,50), en uno de sus magistrales textos breves aporta un ejemplo interesante que ilustra claramente este tipo de acción.

Sixto Martínez cumplió el servicio militar en Sevilla.

En medio del patio del cuartel, había un banquito, junto al banquito un soldado haciendo guardia. Nadie sabía por qué se hacía guardia al banquito. La guardia se hacía porque se hacía. Noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados lo obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se hacía, y siempre se había hecho, por algo sería.

Y así siguió hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriese sentarse sobre la pintura fresca.

Dewey (1989), también alude a la **acción reflexiva**, como “*el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende*”. Para este educador, la reflexión no son pasos específicos que hayan de seguir, sino que son formas de afrontar y responder a los problemas.



John Dewey nació en Burlington (EEUU) en 1859 y murió en 1952. Estudió en la universidad John Hopkins, en ese ambiente fue influenciado por el pensamiento hegeliano. Esto quedó reflejado en su preocupación por la lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas, y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza.

En 1884 elaboró su tesis doctoral sobre Kant, posteriormente se trasladó a la Universidad de Chicago en donde efectuó sus mayores contribuciones educativas. Entre sus obras, que han ejercido una decisiva influencia figuran: Ensayos de educación (1926). La inteligencia y la conducta (1930). Democracia y educación (1946) y Naturaleza humana y conducta (1964). En lo relativo a la relación teoría-práctica se destaca el libro: “Cómo pensamos” (Cognición y desarrollo humano)

Dewey fue un hombre de acción, defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue co-fundador de la liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios.

Figura 15. Imagen y biografía de John Dewey (1859-1952)

La **acción reflexiva** no admite preguntas cerradas que sólo favorecen respuestas estereotipadas; por el contrario, promueve preguntas abiertas que conducen a pensar el sentido de la práctica, a identificar su estructura y relacionarla, a buscar causas y consecuencias, a argumentar, etc.. Este tipo de reflexión estimula preguntas que ponen en juego los saberes, las fortalezas y las limitaciones de los sujetos involucrados.

La **acción reflexiva** constituye un proceso más amplio que el de la solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. Según Dewey, para que los docentes puedan realizar **acciones reflexivas**, se necesitan desarrollar tres actitudes básicas, a saber:

a) La *apertura intelectual*. Es el deseo activo de escuchar a más de una parte, a prestar atención a las posibles alternativas, y a reconocer la posibilidad de errores incluso en las más profundas convicciones. Los educadores intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a aquello que se toma como natural y correcto. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen.

b) La *responsabilidad* implica realizar un detenido examen de las consecuencias a las que conducen las acciones efectúan. Los profesores “responsables” se preguntan “por qué están haciendo lo que hacen” y asumen los efectos de su práctica.

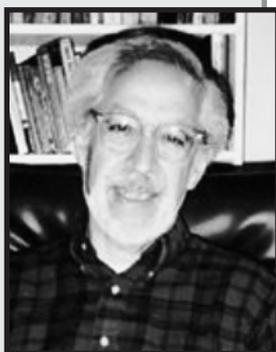
Para Zeichner (1993) la responsabilidad supone la reflexión de tres clases de consecuencias: las *personales*, referidas a los efectos que generan sobre los auto-conceptos de los alumnos; las *académicas*, relativas a los efectos que producen sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes y; las *sociales y políticas*, relacionadas con los efectos que producen sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

c) La *actitud de entusiasmo*. Es el deseo de pensar y seguir pensado, para lograr una auténtica reflexión. Ello permite superar el temor a cometer errores, a ser “diferente”, a perturbar las tradiciones y a introducir cambios.

Estos planteamientos efectuados a principio del siglo XX siguen vigentes porque dejan en claro que la comprensión y mejora de la práctica no es la mera aplicación de conocimiento teórico, sino que es la resultante de la reflexión que hacen los educadores sobre su propia práctica y ello se logra gracias a la apertura, responsabilidad y entusiasmo.

Donald Schön: el continuador

El movimiento de investigación denominado enseñanza reflexiva o los estudios sobre el pensamiento del profesor, tiene en Donald Schön, uno de sus más brillantes animadores. A continuación se describe brevemente su biografía y, posteriormente se exponen sus tesis centrales en torno a la relación reflexión-acción.



Donald Schön se doctoró en la Universidad de Harvard. Su tesis fue sobre John Dewey. Trabajó en la Universidad de Kansas City y finalmente ingresa en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), (prestigiosa Universidad privada de los EE.UU). Este autor es conocido por sus dos obras sobre el práctico reflexivo, y la formación de los profesionales reflexivos. Su idea de reflexión en la acción, como base para una mejora de la misma, es una de sus aportaciones más relevantes. Su bagaje filosófico, con referencias constantes a la obra de Dewey, y su participación en proyectos en los que el hilo conductor de su mirada es el pensamiento creativo (planteamiento y resolución de problemas utilizando diferentes tecnologías) le dan a su obra un punto de equilibrio entre la práctica y la teoría que puede generarse sobre ella.

Figura 16. Imagen y biografía de Donald Schon

Contribuciones de Donald Schön en torno a la relación teoría y práctica

En la producción anglo-sajona, Schön es uno de los autores que ha logrado un importante nivel de desarrollo teórico en este tema. Para él, la *reflexión* es una categoría compleja que incluye tres niveles, a saber:

a) *“El conocimiento en la acción”*. Es un saber de “primer orden” que corresponde al “saber hacer”. Este tipo de conocimiento guía las acciones está implícito en la acción (tácito) y a menudo es difícil describirlo verbalmente (Carr, 1990). Este saber es fruto de experiencias previas, de adquisiciones inconscientes o de reflexiones pasadas que en ocasiones se han consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. González Sanmamed (1995) sostiene que este tipo de conocimiento se compone de acciones, recuerdos y juicios que se llevan a cabo de manera espontánea.

Por ejemplo, un docente cualquiera cuando empieza su carrera profesional, como producto de sus “experiencias” se da cuenta que es importante anotar en el pizarrón los temas que va a desarrollar, presentarlo brevemente y ubicarlo en la unidad temática que corresponde, porque ello ayuda a sus alumnos a darle sentido a los contenidos que está desarrollando. Se da cuenta también que al finalizar una clase, tiene que hacer un cierre, sintetizando los temas abordados (que están anotados en la pizarra). Estas acciones al principio de su carrera, requerían una reflexión permanente, pero al pasar los años, estas acciones se convirtieron en una rutina diaria.

b) *La reflexión en la acción*. Este tipo de reflexión que consiste en pensar lo que se hace durante el mismo tiempo que se está haciendo, permite construir un conocimiento de “segundo orden” (meta-cognición) que corresponde al “saber haciendo”. Esta reflexión se produce dentro del tiempo real de la acción.

González Sanmamed (1995:67) considera que la *“reflexión en la acción”* establece un diálogo con la situación problemática, en un proceso vivo de intercambios de acciones y reacciones, mediatizados por el aparato conceptual del sujeto y a las condiciones espaciales, temporales y sociales del escenario donde actúa.

Freire (2003:40) aporta un ejemplo sencillo y profundo en donde queda claro como un docente debe estar pensado (*reflexión*) sobre lo que está aconteciendo en el momento mismo que está dando clases (*acción*). Este pensador dice:

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente de los libros, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto. Mientras yo les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí, la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento de sus cuerpos, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo⁴”.

c) *La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* es un saber de “tercer orden” y alude al trabajo de análisis y evaluación posterior a la realización de la acción. Según González Sanmamed (1995:66).

Este tipo de reflexión, está libre de las condiciones y presiones de las situaciones prácticas y puede emplear instrumentos conceptuales y estrategias de análisis que le permiten contrastar y valorar la práctica vivenciada.

Un ejemplo interesante, es el trabajo efectuado entre una maestra y una investigadora (Eu, 1998). Durante las clases, la investigadora registraba las estrategias que empleaba una docente a fin de enseñar a sus alumnos, en ese contexto observaba las actividades que proponía, las consignas que planteaba, las preguntas que formulaba, etc. Al finalizar la clase, la investigadora y la docente reconstruían lo acontecido, analizaban en qué medida las estrategias usadas aportaban a la comprensión del tema; y en base a ello, elaboraban propuestas.

Como se puede apreciar, Schön (1989) considera que el *profesional-reflexivo* no sólo debe reflexionar después de estar en la clase y pensar sobre lo hecho, sino que también tiene que volver a “pensar sobre lo que pensó en el momento de la acción”. Esta forma de *reflexionar* permite construir nuevas maneras de plantear los problemas atendiendo a las singularidades de cada situación.

El *profesional-reflexivo*, no depende de principios o reglas establecidas por teorías verificadas, sino que se ve animado a tener que construir, como lo dice el autor “una nueva teoría de caso único” (Schön, 1989).

Desde la óptica de este autor, el proceso reflexivo está destinado esencialmente a transformar la situación en orden a mejorarla, pero ello no se puede lograr sin obtener una mejor comprensión de la situación estudiada; en tal sentido, no existe una separación entre pensar y hacer en la medida que el docente debería entender la situación intentado cambiarla.

Haciendo una mirada retrospectiva, se puede advertir que tanto para Dewey como para Schön, el docente debe ser un profesional que reflexiona sobre lo que hace, porque ello le permitirá un retorno sobre su actividad docente, identificando sus problemas e interviniendo en las diversas situaciones mediante metodologías apropiadas.

Así la *reflexión* se convierte en una fuente inagotable de cambio porque amplía los niveles de comprensión de la acción educativa mediante el análisis de las dificultades, el empleo flexible del conocimiento y la búsqueda de nuevas soluciones alternativas a los problemas de la práctica.

4- La negrita no corresponde al texto original.

3.5. Apreciaciones críticas acerca de la forma en que se concibe la relación teoría-práctica

Carr y Kemmis (1988), Popkevitz (1988) y otros han criticado los modelos interpretativos, porque según estos autores, esta perspectiva avanza en la comprensión de los problemas educativos, pero los profesionales se mantienen distantes o permanecen ajenos frente a la incidencia que tienen los aspectos socio-políticos.

Diker y Teriggi (1997) y Carr y Kemmis (1988) advierten los riesgos de esta visión. Según estos autores, la perspectiva interpretativa puede:

- a) Descalificar el conocimiento teórico acumulado en el campo educativo, porque sólo aceptan como válidos aquellos conocimientos surgidos de la experiencia del docente, dejando de lado las teorías consolidadas en un campo de estudio. Se corre el riesgo de que los profesionales puedan terminar “inventando lo que ya está inventado” o como afirma Elliot (1998) los profesionales acaban por “inventar la rueda”.

- b) Reducir la relevancia o utilidad de la teoría pedagógica sólo a los contextos del aula o institución (solo sirve lo que acontece en el aula o la escuela) y reforzar la suposición de que la explicación y la solución de los problemas de la práctica se halla auto-contenida solamente en el ámbito escolar.

En suma, si se hace una evaluación crítica de la **perspectiva interpretativa**, se puede apreciar que el mérito de la misma, es haber desarmado la ilusión tanto de la certidumbre del mundo como de la predecibilidad del comportamiento humano. Además puso en el centro del debate pedagógico el carácter no manipulable de la realidad educativa y, la necesidad de formar profesionales capaces de actuar creativamente frente a las diversas situaciones. Pero, como lo afirma Giroux (1980) no ha podido explicar cómo las relaciones de poder, normas y significados funcionan dentro de un contexto socio-histórico con el objeto de promover el auto-engaño (alienación) y sostener modos de dominación estructural.

4. LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA REALIDAD Y SU IMPLICANCIA EN SU CONCEPCIÓN ACERCA DE LA PRAXIS PROFESIONAL

A igual que los otros dos modelos, esta perspectiva también cuenta con gran diversidad de formas de denominarlas. Algunos la llaman racionalidad emancipadora, ciencia crítica, otros la designan como crítica o crítica-transformadora. Esta corriente de pensamiento se inicia con Marx y Engels, luego es proseguida a principio de siglo XX por la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) y, continuada a lo largo de dicho siglo por Giroux (1980), Carr y Kemmis (1988), Freire y otros (1987) entre muchos otros.

4.1. Presupuestos básicos que sostienen la visión crítica y sus consecuencias en la forma de concebir la realidad educativa

Desde lo **ontológico**, esta visión asume los presupuestos del **realismo histórico** debido a que consideran que la *realidad* es una construcción social que está condicionada o determinada por cuestiones sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras. En este marco se considera que la *realidad* es *contradictoria*, ya que existen sectores sociales antagónicos que poseen intereses distintos. Los *dominantes* quienes crean e imponen una visión del mundo (ideología) como “real”, natural e inmutable (no pueden ser cambiada), legitimando y perpetuando sus privilegios. Los *dominados* quienes poseen una perspectiva alternativa a la dominante, asumen valores y creencias son absolutamente distintas.

Desde lo **epistemológico**, esta perspectiva asume una *filosofía emancipatoria y liberadora*. Según esta visión tanto la *ciencia* como el *conocimiento*, son en última instancia una ideología social que legitima ciertos saberes y acciones. Las teorías que se producen en este marco, están impregnadas de valores y componentes éticos, las mismas buscan superar e incidir en la capacidad reflexiva de los profesionales. La preocupación central de esta visión es, como lo marca Popkewitz (1988), desmitificar los modelos dominantes de conocimientos y las condiciones sociales que restringen las actividades prácticas de los hombres, comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones y, cambiar el mundo, no sólo describirlo.

Desde lo **metodológico**, esta perspectiva, a igual que la perspectiva interpretativa, defiende el **pluralismo metodológico** reconociendo la existencia de diversos modos de abordar el estudio de la realidad, debido a que combinan los *estudios cualitativos y cuantitativos*. Para ello emplean *diseños de investigación dialógicos o negociados* que se adecuan a las características particulares de los sujetos y la realidad que estudian.

Desde el punto de vista **axiológico**, en este enfoque se promueve el compromiso ético-político del profesional, poniendo el acento en el *compromiso social* con los sectores populares, en tal sentido dicho profesional se involucra de igual a igual con el grupo de sujetos con el que trabaja, pero esta relación no es aislada sino que está incluida en un movimiento social más amplio que busca justicia, igualdad y libertad para todos. Los partidarios de esta perspectiva consideran que la neutralidad valorativa de los positivistas, es una obstáculo porque no permite visualizar a las ciencias sociales como productos históricos que se entrelazan con el contexto social.

Habida cuenta de los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos se puede concluir que esta visión considera que:

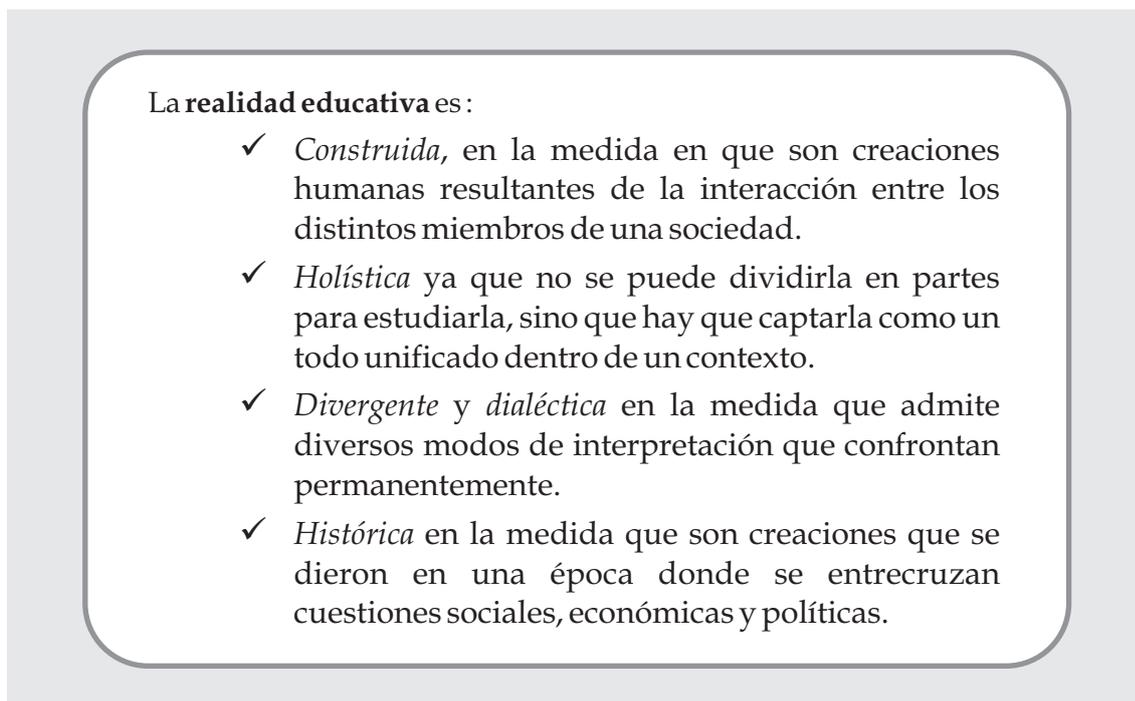


Figura Nro. 17. Características de la realidad educativa según la visión crítica

4.2. Consideraciones en torno a la relación teoría-práctica y su implicancia en la práctica profesional

En lo relativo a la relación teoría-práctica, esta corriente de pensamiento asume una **visión dialéctica**, y construye como pilar fundamental de sus consideraciones teóricas, la noción de “praxis”. La misma:

- No es una actividad práctica que carece de sentido.
- No es una actividad que se opone a la teoría.
- No es una actividad técnica que aborda instrumentalmente los problemas de la realidad.

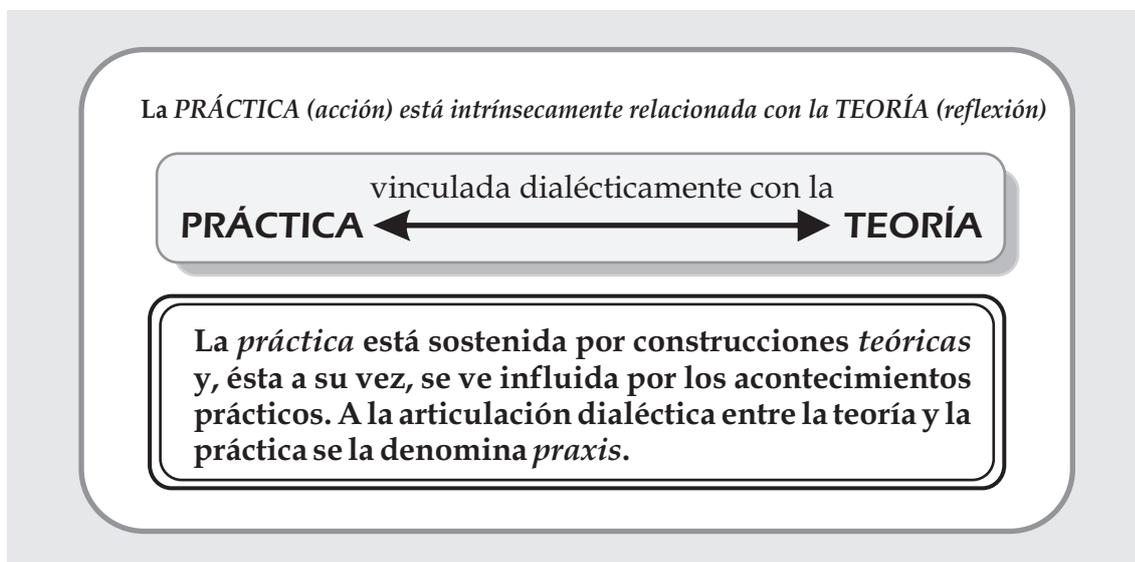


Figura Nro. 18. Relación teoría y practica según la visión crítica

La *praxis* es un proceso que integra dialécticamente la teoría y la práctica, la acción y reflexión. En virtud de ello:

- a) La *teoría* permite comprender y transformar la realidad educativa mediante *prácticas* emancipadoras.
- b) La *teoría* se confronta permanentemente con la realidad, proporcionándole la guía y la herramienta para la realización de una *práctica* destinada a la emancipación y el cambio social, pero a su vez la realidad y la *práctica* constituyen el nutriente de los procesos *teóricos*.
- c) La *teoría no existe* al margen de la *práctica* que intenta dar cuenta, y tampoco existen acciones *prácticas* que sean *a-teóricas*; por lo tanto, no hay teoría ajena a alguna práctica ni práctica alguna que no pueda ser examinada mediante tratamiento conceptual.

Como se ha podido apreciar, la teoría y la práctica están intrínsecamente relacionadas, son dos caras de la misma moneda, ellas no pueden separarse una de la otra. Esta forma de entender la relación teoría-práctica tiene importantes consecuencias en la práctica profesional de los educadores. A continuación se proporciona una figura donde se describe la forma en que los profesionales intervienen en el mundo educativo.

Teniendo en cuenta que la *realidad educativa* (I) es una construcción social que está condicionada socio-políticamente, el **profesional-crítico** (llamado intelectual trans-formador por Giroux o Educador Popular por Freire) debe contar con **conocimientos** de diversa naturaleza; por un lado; tiene que poseer un bagaje cultural de carácter político y social que potencie su capacidad de reflexión crítica sobre la práctica, de manera que sea capaz de develar las interferencias e influjos de la ideología dominante, y contrarrestar sus influencias en los aspectos organizativos, curriculares, culturales, institucionales y áulicos. Por el otro, debe tener y recrear un conjunto de herramientas que permitan la búsqueda, la experimentación, la solidaridad y colaboración en transformación y mejora de la realidad áulica, institucional y social (González Sanmamed, 1995).

Estos **conocimientos** operan como marco de referencia que lleva al **profesional-crítico** a incrementar su compromiso social en el proceso de construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Dichos conocimientos le permiten **diagnosticar** (II) los cambiantes problemas educativos y sus vinculaciones con el poder; y a partir de allí, generar diversas estrategias destinadas a **solucionar** dichos problemas.

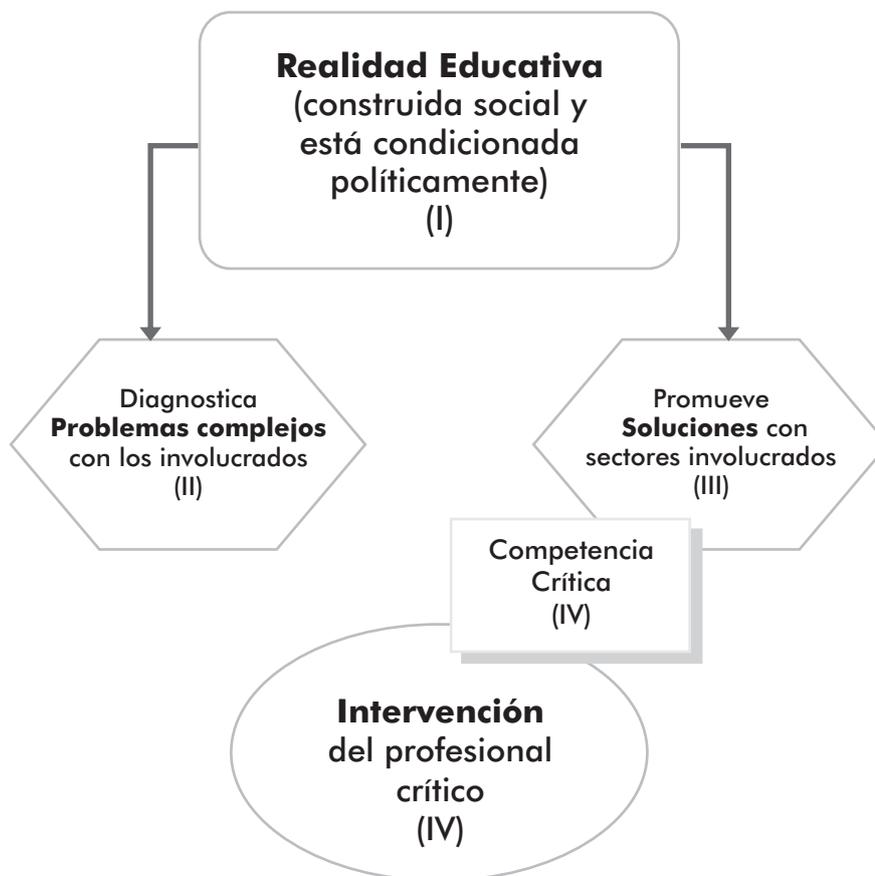


Figura Nro. 19. Forma de Intervención del profesional de la educación

Este **profesional-crítico** trata de que los sectores con los que trabaja participen activamente en el **diagnostico** de los problemas que los afectan, incrementando así los niveles de comprensión crítica de la realidad, para ello recolectan las informaciones que necesitan y develan las causas estructurales e históricas que las generan teniendo una visión totalizadora de la realidad. A partir de allí, promueve la realización de acciones individuales o colectivas que procuren **las soluciones** (III) de los problemas tanto pedagógicos como políticos.

Como se puede apreciar, **la actividad del profesional** (IV) no es una tarea que nace y muere dentro del aula o la institución; sino que a partir de estos ámbitos avanza en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, tratando de transformar o al menos cuestionar de algún modo aquella estructura social y económica que legitima las desigualdades sociales y perpetúa los privilegios de los sectores dominantes.

Esta visión promueve la conformación de un **profesional** que despliega su *competencia crítica* poniendo en marcha su capacidad para analizar e interpretar las contradicciones de la realidad y sus múltiples dimensiones y, además estimula su capacidad para elaborar intervenciones (planificación, desarrollo y evaluación) que apunten a la transformación no sólo educativa sino también socio-política.

Este profesional se esfuerza por:

- ✓ *Denunciar* la situación opresiva de la realidad socio-educativa vigente describiendo las contradicciones que en ella se producen. Para ello se hace necesario que pueda lograr comprensiones críticas, históricas y sociales que penetren el mundo de la apariencia objetiva y develen las relaciones sociales que ellas habitualmente ocultan.
- ✓ *Anunciar* la nueva realidad que se quiere construir. Aquí se parte de considerar que es posible transformar y construir una realidad diferente. Este es el componente utópico que caracteriza esta visión.
- ✓ *Transformar* la situación opresiva en una nueva realidad mediante la realización de la praxis social y educativa, para ello se requiere el dominio tanto de competencias pedagógico-didácticas como de capacidades para comprender y actuar críticamente en los contextos donde se inscribe su accionar profesional.

En suma, el **profesional-crítico** es un sujeto autónomo que está capacitado para tomar el control de su vida, que reflexiona sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como las restricciones y posibilidades de índole, áulica, institucional o socio-política. Para ello, examina sus creencias implícitas, analiza la dinámica social e institucional y, elabora colectivamente un proyecto pedagógico capaz de modificar la realidad educativa en orden desarrollar procesos de emancipación individual y colectiva.

4.3. Un ejemplo de Práctica Profesional desde la perspectiva crítica

Situación problemática

Se trata del mismo caso de Walter y Pedro. Son dos hermanos de 9 y 10 años que están cursando 4to grado y que concurren a una escuela urbano-marginal. Estos niños de escasos recursos cuyos padres están desocupados desde el comienzo de año, presentan problemas vinculados a la agresión.

Solución Crítica

Mari es una maestra recibida en el año '73, pero que recién pudo ejercer su profesión a partir del año '83, cuando regresó a la argentina después de su exilio.

Esta profesional que es una persona mayor (55 años), sabe a partir de su propia experiencia (conocimiento práctico), que las conductas agresivas de los niños, no son sólo el resultado de problemas individuales sino que también están reflejando conflictos con el grupo de pares y conflictos familiares. Pero también sabe por su formación política (teórica y práctica) que la violencia que los niños manifiestan en el aula está expresando una violencia social mayor, y que es la que ejerce una clase social dominante sobre otra clase social que aparece como dominada. Esta violencia, que ella comprende es de carácter estructural, se manifiesta en todos los órdenes de la vida y de distintas formas.

Por esta razón es que Mari decide, como primera instancia, realizar un *diagnóstico* para saber cómo experimentan y perciben cotidianamente los distintos actores la violencia en el aula, en la institución y en la comunidad.

Diagnóstico áulico: Para realizar el diagnóstico áulico la señora decide poner en práctica técnicas grupales para que todos los chicos expresen a través de palabras, dibujos y juegos, los distintos tipos de violencia que viven en la escuela y en sus casas. De esta forma Mari puede ver, que la agresión de Walter y Pedro, está relacionada con la violencia que viven sus pares cotidianamente.

Diagnóstico institucional: Para realizar este diagnóstico Mari aprovechó la Jornada de Reflexión Docente para incluir el tema de la Violencia en el temario. Esta jornada le permitió ver junto con sus compañeras que las agresiones entre los niños por causas materiales han crecido, pero que también han crecido las agresiones entre ellos como docentes, entre los docentes y el cuerpo directivo, entre los docentes y los padres, y también entre el Estado y los docentes.

Diagnóstico socio-comunitario: Para realizar este diagnóstico la profesional, aprovechó la entrega de libretas, para convocar a una reunión de padres con carácter de obligatoria. En esta reunión, a partir del planteo acerca de la agresión de los niños por cuestiones materiales, se reflexionó en torno a la relación entre situación económica, desocupación y violencia familiar y escolar.

Teniendo en cuenta este análisis, decide desarrollar en conjunto con los niños, sus compañeros de trabajo y los padres una serie de acciones a fin de **solucionar** el problema de la agresión escolar.

- En el *nivel personal e inter-personal*. La docente plantea que el problema de la falta de lápices y cuadernos de Pedro y Walter es un problema que

incumbe a todos los compañeros. Trabaja con los chicos el tema de la solidaridad y propone como proyecto la construcción de un armario de útiles comunes. También se trabajan los derechos del niño a la educación y a la no violencia y se aprende a leer y escribir realizando carteles que defiendan estos derechos y escribiendo cartas a los directivos, la cooperadora y el intendente de la ciudad solicitando útiles escolares.

- En el *nivel institucional*. En las jornadas de reflexión docente, a través de lecturas y debates, se intenta explicar el por qué de las distintas situaciones de violencia escolar. Los docentes comprenden que buena parte de la violencia institucional tiene que ver con las condiciones de trabajo docente: exceso de niños por curso, sobrecarga de tareas administrativas, gasto extra de energía en tareas asistencialistas, falta de material didáctico, situación edilicia deplorable, evaluaciones externas culpabilizadoras, etc. y por una política educativa que sigue reproduciendo la desigualdad social. Por esta razón es que han decidido recuperar el gremio debilitado y comenzar a ejercer demandas en defensa de la escuela pública.

En cuanto al *nivel socio-comunitario*: se organizó un taller de reflexión destinado a padres y docentes para trabajar el tema de la desocupación de los papás y la educación de los chicos. La idea de este taller es comprender cómo la falta de trabajo, la violencia y la mala calidad de la educación son generadas por políticas económicas y sociales que responden a los intereses de los sectores dominantes. En ese Taller se conformó una "Coordinadora de padres y docentes" a través de la cual se pudo ejercer la demanda de trabajo digno y educación de calidad para los sectores populares.

¿Como termina esta historia?. Walter y Pedro ya no muestran conductas agresivas hacia sus compañeros, por el contrario, se han generado lazos de solidaridad entre pares.

Respecto de los padres, algunos de ellos le presentaron sus quejas a la directora aludiendo a que la docente no está enseñando sino haciendo política. La directora, no estuvo de acuerdo a que los docentes comenzaran a realizar asambleas en la escuela y amenazó con levantarle sumarios a los docentes que no aceptaran las directivas del Ministerio de Educación.

Mari y un grupo de compañeras, a pesar de las presiones, están convencidas de que la lucha es parte de su accionar docente y se juntan un vez por semana en el gremio recuperado a fin de seguir pensando en estrategias que permitan cambiar la sociedad.

4.4. Contribuciones de algunos autores críticos en torno a la relación teoría-práctica

Aportes de Karl Marx y la praxis humana

Karl Marx, nació en Renania (Alemania) en 1818 y murió en 1883 en Londres (Inglaterra). Este Filósofo y político fue uno de los intelectuales más lúcido del siglo XIX. Sus ideas se siguen discutiendo en los grandes centros académicos y políticos del mundo.



Marx en su juventud militó en la izquierda hegeliana. Vivió en París (1843) y en Bruselas (1845), donde se vinculó activamente con el movimiento obrero.

Fue expulsado de Alemania por su participación en la revolución de 1848 y luego, fijó definitivamente su residencia en Londres. Allí se dedicó, con limitaciones económicas, al estudio, al periodismo y la política. En 1864 participó en la fundación de la Primera Internacional, cuyos estatutos redactó.

La obra más importante de Marx es *El capital*, en el que hace un minucioso análisis de los orígenes, evolución y características del capitalismo del siglo XIX. Otras obras son los *Manuscritos económico-filosóficos* (1844). La *ideología alemana* (1846) y el *Manifiesto comunista* (1848). Este último escrito en colaboración con Engels.

Figura Nro. 20: Imagen y biografía de Carlos Marx (1918-1883)

Contribuciones de Marx a la Relación Teoría-Práctica

En la filosofía clásica, la actividad teórica es considerada superior a la práctica, porque se entendía que la misma tenía como función dirigir y ordenar la actividad práctica del ser humano; por el contrario, Marx consideraba que era imprescindible integrar el *pensamiento* y *acción* y, en ese marco crea la noción de *praxis* entendida como:

La actividad libre, universal, creativa, auto-creadora a través de la cual el hombre crea (hace, produce) y cambia (modela) su mundo humano e histórico y a sí mismo; una actividad específica del hombre mediante la cual se diferencia básicamente de los demás seres (Bottomore, 1984)

Esta forma de entender a la *praxis*, tiene dos consecuencias en el campo de la relación teoría- práctica. Una, relativa al *conocimiento* y, la otra, a la práctica profesional.

1) En lo relativo al *conocimiento*, según este punto de vista **la praxis humana es la fuente de todo conocimiento y fundamento de toda teorización**. En este sentido, la praxis es el punto de intersección entre la acción humana y el conocimiento. En 1845 Marx escribe las *Tesis sobre Feuerbach* en donde deja claro su posición en torno a este tema.

En la tesis II sostiene:

El problema de si el pensamiento humano puede tener acceso a una verdad objetiva, no es una cuestión teórica, sino que es una cuestión práctica. En la **praxis** es donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad, la potencia, la precisión de su pensamiento. La controversia sobre la realidad o no realidad del pensamiento –aislado de la **praxis**– es una cuestión puramente escolástica.

Como se puede apreciar, *la praxis es superior a la teoría*. Si bien la actividad teórica ilumina la práctica, la *verdad* se determina en la acción, no es una cuestión meramente teórica. No hay especulación válida separada de la acción. En consecuencia, la verdad de una teoría no se determina por apreciaciones subjetivas sino mediante resultados objetivos de la práctica social.

2) Cuanto al **rol de los intelectuales**. Esta forma de concebir la praxis exige un intelectual que no sólo conozca y contemple el mundo, sino que también lo cambie. Marx, en su célebre Tesis XI sobre Feuerbach, deja claro esta posición diciendo que:

Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de diversos modos; lo que ahora importa es transformarlo.

Según este autor, los intelectuales no sólo tienen que intentar entender qué acontece en el mundo social a partir de emplear diversas categorías teóricas, sino que fundamentalmente están obligados a involucrarse y transformar el mundo social. Evidentemente esta forma de concebir al intelectual (en este contexto al pedagogo), exige no sólo un compromiso académico sino esencialmente un compromiso político.

En suma, se puede concluir entonces que la *praxis*, en la tradición marxista adquiere un carácter antropológico, el hombre es un ser de praxis. La totalidad de la vida del hombre es praxis, y es principalmente en el trabajo humano, en la producción material y espiritual de su vida, donde se confirma como tal.

Aportes de Paulo Freire a la praxis educativa

Freire en “*La Pedagogía del Oprimido*”, uno de los libros más importantes de la educación latinoamericana publicada por primera vez en 1968, demuestra que el proceso de deshumanización es producto, entre otras cosas de la negación de la “vocación” de los hombres a “*ser mas*”. Esta vocación ha sido negada por la injusticia, la explotación y la violencia que generan los opresores sobre los oprimidos.

La negación de la humanidad de los sujetos se funda en la relación que se establece entre opresor y oprimido. La superación de esta relación no puede hacerse con alianza entre los sectores antagónicos, por la simple razón de que el opresor no puede ir en contra de sus propios intereses. Por lo tanto, una educación que tienda a la humanización sólo puede partir de los oprimidos.

La *pedagogía del oprimido* es, para este autor, un camino hacia la humanización, la misma “*debe ser elaborada con él (oprimido) y no para él, en tanto hombres o pueblos en lucha permanente por la recuperación de su humanidad* (Freire, 1998). Esta pedagogía hace de la opresión, el objeto de su reflexión, de lo que resultará el compromiso necesario para la lucha por la liberación.

En este marco, Freire retoma del pensamiento marxista, la concepción antropológica que define al hombre como un *ser de praxis*. Por esta razón, es que la posibilidad de llevar a cabo una pedagogía que devuelva a los hombres su protagonismo histórico, es vital para este pensador.

Para Freire (1998) la **praxis** es:

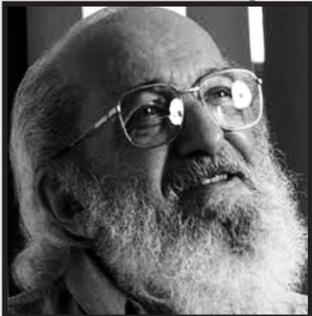
La reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

La acción y la reflexión son dos momentos inseparables y necesarios en la construcción del conocimiento de la realidad social. La *reflexión* que realizan conjuntamente el educador-educando y el educando-educador acerca de la realidad concreta, no puede quedarse solamente en el plano de lo intelectual, lo que configuraría un *verbalismo alienante* y, a su vez, la *acción* sobre la realidad que no va acompañada de reflexión se convierte en un *activismo ingenuo*, incapaz de construir un conocimiento auténtico acerca del mundo (Freire, 1998)

Para Freire, según Bambozzi (2000), la teoría:

- No es entendida como contemplación, según la acepción Aristotélica del término.
- No es verbalismo (teoría sin práctica).
- No es activismo (práctica sin teoría).

Es una inserción crítica, un contacto analítico con la realidad que conlleva consecuencias prácticas.



Pedagogo brasileño, nació en Recife en 1921. Creó el Movimiento de Educación de Base (1961). Su doctrina educativa se basa en la humanización mediante la toma de conciencia de la realidad. Su metodología fue muy utilizada en América Latina, lo que provocó que fuera acusado de subvertir el orden instituido, resultando preso en el Golpe Militar de 1964.

Es autor de *Concientización y alfabetización* (1963) *Educación como práctica de libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1968), *Cartas a Guinéa-Bissau* (1975), *Pedagogía de la esperanza* (1992) *A la sombra de este árbol* (1995). En 1997, editó su último libro, *Pedagogía De la Autonomía*. Paulo Freire falleció el 2 de mayo de 1997 en San Paulo.

Fue reconocido mundialmente por su praxis educativa a través de numerosas homenajes. Le fue otorgado el título Doctor Honoris Causa por 27 Universidades, entre las que se encuentra la UNSL.

Figura Nro. 21: Imagen y biografía de Paulo Freire

La *teoría pedagógica* en Freire responde a un conocimiento de tipo práctico, en el sentido originario de la *phronesis* Aristotélica. Una actividad orientada hacia la comprensión de una situación concreta que es cambiante y de la cual no puede obtenerse un conocimiento cerrado o acabado. Este conocimiento de la realidad será una construcción permanente, un conocimiento dónde no existen certezas, sino un devenir constante de interrogantes acerca de la realidad a transformar.

Como se puede apreciar la *praxis* de Freire está estrechamente vinculada a una acción ética-política que es la superación de las condiciones sociales que hacen posible la opresión. Es decir, la reflexión acerca de lo que es justo, de lo que es moralmente aceptable y su acción consecuente.

De ahí también que la relación dialéctica entre la reflexión y la acción de los sujetos, no constituyan momentos de una práctica descomprometida con la realidad donde están involucrados. Justamente, este conocimiento de la realidad se expresará también en la *denuncia* de la realidad opresora y de los sujetos que se benefician de ella, como también del *anuncio* de otra realidad social a construir a través de la *praxis*.

Para Freire, la *praxis pedagógica* es esencialmente una práctica política, entendida, no como política partidaria, sino como una práctica esencialmente humana, una forma de ser de los hombres y las mujeres. Es imposible disociar la tarea pedagógica de la tarea política. La práctica política y la práctica pedagógica tienen dominios específicos, son en sí mismas diferentes, pero no puede desconocerse que mutuamente se extienden la una sobre la otra. Lo propio de lo político es *vencer*. Lo propio de lo pedagógico es *convencer* (Freire y otros, 1987).

Convencimiento que no es la acción del que mas sabe sobre el que menos sabe, sino que es un *diálogo* de unos *con* otros en un proceso de desvelamiento de la realidad. ¿Convencer para qué? Es una de las preguntas que se hace Freire: “*Para que este convencimiento agregue algo a la lucha por la búsqueda de la victoria en una perspectiva de sociedad que me moviliza...contribuir con ese convencimiento para que pasen a engrosar mañana, la lucha por vencer en el sentido de cambiar la historia*” (Freire y otros, 1987:78-79).

Aportes de ALFORJA (Raúl Leis y Carlos Núñez) a la praxis educativa

Leis (1988) piensa la relación teoría y práctica en la educación dentro del marco de la educación popular, es decir desde el interior de un proyecto político que busca construir un orden social más justo.

Según este autor lo práctico y teórico deben unificarse convirtiendo en unidad el hacer y el saber en función de un proyecto histórico de transformación de la realidad (Leis, 1988). Por esta razón es que la teoría y la práctica aparecen necesariamente comprometidas con los procesos de emancipación económica, política y cultural de las clases oprimidas.

Para este autor la *praxis* es:

La actividad práctico-teórica transformadora de la naturaleza y de la sociedad y, simultáneamente, formadora del hombre en su conocimiento y en su práctica (Leis, 1988).

Para Leis (1988) la ***práctica social*** es fuente, criterio de verdad y fin último del proceso de conocimiento. Este autor define a la *práctica social* como el conjunto de actividades que se realiza en lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural y lo cotidiano. Por esta razón es que la práctica social, en sus diversas manifestaciones constituye el punto de partida para iniciar la reflexión y la teorización. Teorización que necesariamente debe volver a la práctica. Al igual que Nuñez (1989), la relación entre teoría y práctica es una relación dialéctica que tiene tres momentos:

- a. *Práctica (partir de la práctica)*
- b. *Teorización (reflexión sobre la práctica)*
- c. *Praxis (regreso a la práctica o transformación de la práctica)*

Partir de la práctica. Desde la concepción metodológica de la educación popular, partir de la práctica implica que los temas de estudio deben surgir del diagnóstico de la realidad de los participantes (punto de partida), para ello debe tomarse en cuenta el nivel de conocimiento, el lenguaje, y la visión que tienen los sectores populares de su propia realidad.

Es necesario aclarar que *partir de la práctica* no significa quedarse en las apariencias, sino ir acercándose a la esencia de esa realidad y de esa práctica. Es ir acercándose a las necesidades reales de los sujetos tal como son vivenciadas y expresadas por ellos.

Teorización. De alguna manera, en el mismo momento de partir de la práctica, la teorización ya está presente. Pero lo propio de este momento, es que la teorización o la reflexión adquieren un carácter sistemático y organizado.

Se teoriza a partir de la práctica y no sobre la práctica, logrando nuevos niveles de comprensión de la realidad. Al partir de la práctica, la teorización se vincula estrechamente con los problemas concretos encontrados en este primer acercamiento, evitando la dispersión hacia temas ajenos a esa realidad. Es un ir y venir entre el hacer y el pensar.

La teorización, según este autor, es un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica; es la capacidad de pensar con la propia cabeza. Es pensar el por qué y el para qué de las cosas, pero siempre ligado a la práctica, a la realidad (Leis, 1998). Esto significa, en palabras del autor:

- a) Superar lo superficial, lo aparente, para entrar a los elementos esenciales.
- b) Situar los hechos dentro de un contexto o estructura global.
- c) Visualizar la dinámica y el movimiento de las contradicciones.

La *teorización*, también, debe incorporar el conocimiento teórico producido por otros sujetos, en otros contextos o en otras épocas. No se trata de una aplicación mecánica de teoría o de un conocimiento elaborado por otro, sino de aportes que ayudan a reflexionar acerca de la propia realidad y la propia práctica.

Regreso a la práctica. El regreso es un retorno al punto de partida, pero no en su estado original. Aquí se cuenta con una visión cualitativamente distinta. Se regresa a la práctica con una mejor comprensión de los aspectos que operan sobre la misma. En esta fase se busca integrar dinámicamente el marco de referencia teórico con la realización de una práctica. Aprender por medio de la *praxis*, como lo advierte De Moura Rocha (2000) es el camino más apropiado, porque permite vivenciar la teoría mediante su transformación en una actividad práctica, y es un excelente recurso que ayuda a los sectores populares a construir un razonamiento más elaborado y explicativo sobre su propia situación.

En la educación popular, esta vuelta a la práctica puede concretarse de varias formas:

- a) Como parte de un plan de acción, que integre compromisos para la modificación y superación de los problemas sociales.
- b) Como conocimiento que permita comprobar la validez del análisis crítico de la realidad y de las propias prácticas.
- c) Como un nuevo punto de partida para iniciar un nuevo proceso de teorización y de transformación en una práctica mejorada.

De esta manera el proceso educativo integra la práctica y la teoría en forma de un espiral ascendente de manera de alcanzar nuevos niveles de conocimiento de la realidad y de su transformación.

4.5. Apreciaciones críticas acerca de la forma en que se concibe la relación teoría-práctica

Desde el *positivismo* se ha objetado a la perspectiva crítica, porque:

- a) Considera que la forma en que conciben la relación teoría-práctica trae como consecuencia una *falta de objetividad* en el proceso de intervención profesional. El involucramiento de los profesionales con los intereses de los sectores con los que trabaja, es visto como una práctica profesional sesgada, parcial y en última instancia, adoctrinadora.
- b) El conocimiento generado desde esta práctica pedagógica, *carece de validez* por que no ha sido el resultado de la aplicación de procedimientos estandarizados que garanticen su efectivo funcionamiento.
- c) *No hay una clara delimitación entre la acción docente y la acción política.* Muchas veces los conocimientos producidos desde esta perspectiva son validados en función de sus aportes a metas que son externas al proceso de enseñanza, por ejemplo, la liberación de los sectores populares.

Desde el punto de vista interpretativo, Ezpeleta (1987) hace algunas observaciones a la investigación participativa, pero extensible a la visión crítica, según esta investigadora esta perspectiva posee un carácter *excesivamente politizado* (es contestatario y con clara resonancia marxista) y, además es *ambigua e imprecisa* en el manejo de algunos conceptos. A modo de ilustración señala como ejemplo el uso que se hace del término “transformación social”, este concepto admite diversos significados, ya que puede designar desde los cambios de hábitos alimentarios de un grupo, hasta indicar fenómenos cognitivos referidos a sujetos individuales, incluso aparece como sinónimo de cambio social (revolución social, ect.).

5. CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha realizado un recorrido por los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos de los tres enfoques más importantes que enmarcan la práctica profesional de los educadores: la perspectiva positivista, la perspectiva interpretativa, la perspectiva socio-crítica. A grandes rasgos se ha intentado mostrar cómo la concepción de realidad educativa que sostiene cada uno de estos enfoques influye en su modo de vincular teoría y práctica y, como consecuencia de ello, en la intervención profesional.

El enfoque *positivista* visualiza a la realidad educativa desde los mismos parámetros que a la realidad natural. Esto le lleva a concebirla como previsible, dada, estática, tangible, fragmentada, convergente y cuantificable. En este marco la relación entre teoría y práctica es una relación de subordinación, en la medida en que la *teoría* precede, explica, informa, guía y determina mecánicamente lo que se debe hacer en la *práctica*.

Desde este modelo se establece una tajante división en el trabajo educativo. Así se distingue entre creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos). *Los investigadores educativos y administradores* son los exclusivos encargados de producir el conocimiento teórico desde el cual se derivarán las reglas de actuación para los docentes. *Los profesionales dedicados a la educación* tienen la responsabilidad de aplicar correctamente los conocimientos producidos por aquellos.

Para el enfoque *interpretativo*, la realidad educativa no puede ser tratada como una “cosa” ni se pueden establecer regularidades o formular predicciones a partir de leyes universales. Por el contrario, la realidad educativa es un conjunto de significados producidos inter-subjetivamente. No existe independientemente de los sujetos que la perciben y de los significados que acerca de ella se han acordado. De ahí se sostiene que la realidad es: construida, imprevisible, holística y divergente.

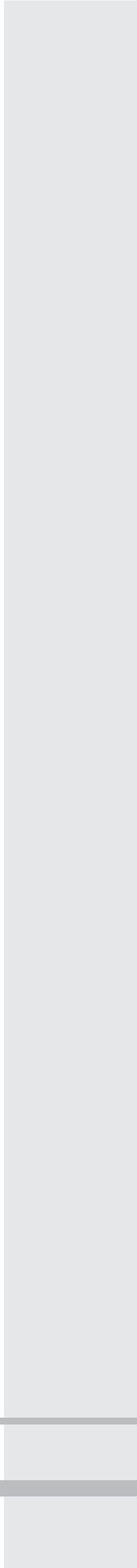
Desde esta perspectiva, la práctica es el punto de partida y de llegada de las construcciones teóricas, por lo tanto, la *teoría* tiene como referente estructural a la *práctica* misma, y ella no es más que una reflexión en y desde la práctica. Esta visión promueve la formación de un profesional-reflexivo, capaz de construir conocimiento a partir de su propia práctica profesional.

Dicho profesional que trabaja de manera autónoma debe contar con un componente artístico que le permita la generación de nuevas ideas que ayuden a resolver los verdaderos problemas educativos que se produzcan en la realidad.

Desde el *enfoque socio-crítico* se concibe a la realidad educativa como una construcción social determinada históricamente. Es una realidad construida, holística, divergente, dialéctica e histórica.

En lo relativo a la relación teoría-práctica, esta corriente de pensamiento considera que la práctica (acción) está intrínsecamente relacionada con la teoría (reflexión). La *práctica* está sostenida por construcciones *teóricas* y, ésta a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos. A la articulación dialéctica entre la teoría y la práctica se la denomina *praxis*. Esta visión promueve la conformación de un **profesional-crítico** capaz de comprometerse en el proceso de construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Dicho profesional tiene que poseer un bagaje cultural de carácter político y social que potencie su capacidad de reflexión crítica sobre la práctica, de manera que sea capaz de hacer visible el carácter opresor de ciertos supuestos ideológicos arraigados en el actuar cotidiano, para luego contrarrestar sus influencias en el espacio áulico, institucional y social.



ELEMENTOS PARA
EL ANÁLISIS DE LA
REALIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS
DE LA REALIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO III

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender la problemática de la realidad educativa es necesario recurrir a herramientas que permitan analizarla. Según sea la perspectiva teórica que se asuma, se pueden plantear distintos grados de profundidad en las explicaciones.

Teniendo en cuenta esta observación; en primer lugar, se presentarán tres niveles de análisis de la realidad educativa: nivel personal-interpersonal, nivel ambiental-institucional y nivel estructural-social. En segundo lugar, se efectúan un recorrido histórico de los modos de producción propuesto por Marx y; en tercer y último lugar, se propone una herramienta para analizar los problemas educativos coyunturales construidas a base a pensadores e instituciones inscriptos en el pensamiento crítico.

2. NIVELES DE EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA

El conocimiento de la realidad educativa y las distintas problemáticas que la atraviesan, requiere de un sujeto que pueda traducir a preguntas los distintos acontecimientos que suceden dentro de ella y buscar las respuestas más profundas que puedan explicarlas o, al menos, ampliar la perspectiva acerca de distintas causas que intervienen en la producción de esos acontecimientos.

Tomlinson (1992), una autora norteamericana, en el marco de sus estudios sobre educación especial y ante la problemática del aumento de la oferta educativa de educación especial para los niños de sectores populares, se pregunta sobre las causas del fracaso de estos niños en la escuela. Según esta autora existen tres tipos posibles de respuesta a esta pregunta. Dichas respuestas corresponden a tres niveles de explicación de la realidad educativa:

NIVEL I: PERSONAL O INTER-PERSONAL

NIVEL II: AMBIENTAL O INSTITUCIONAL

NIVEL III: ESTRUCTURAL O SOCIAL

Las explicaciones de Nivel I buscan las causas de los problemas en los individuos o en las relaciones inter-personales que establecen los sujetos entre sí. Suelen ser generalmente explicaciones de tipo psicológicas centradas en las características de las personas.

Las explicaciones de Nivel II buscan las causas de los problemas en las características del medio donde viven las personas o en las instituciones donde los sujetos desarrollan las distintas prácticas educativas. Estas explicaciones se limitan al entorno mediato.

Las explicaciones de Nivel III buscan las causas en los contextos estructurales amplios de carácter socio-histórico. En este tipo de explicaciones se realiza poniendo en juego un análisis estructural y/o coyuntural de la sociedad donde los procesos económicos, sociales y políticos se encuentran en la génesis de estos problemas.

Tomlinson (1992) ilustra, a partir de la pregunta retórica: “¿Por qué Johnny no puede leer?”, plantea los tres niveles de explicación:

NIVEL I: PERSONAL O INTERPERSONAL

¿Por qué Johnny no puede leer?

“Por que es torpe”

“Por que no puede concentrarse”

“Por que no le gusta el profesor”

“¿Ha visto usted a su madre?”

NIVEL II: AMBIENTAL O INSTITUCIONAL

¿Por qué Johnny no puede leer?

“Tiene un medio social poco ventajoso”

“Vive en un suburbio”

“Su familia es socio-económicamente deficiente”

“La escuela no tiene los recursos/métodos/personal adecuados para enseñar a leer”

NIVEL III: ESTRUCTURAL-SOCIAL

¿Por qué Johnny no puede leer?

“Es negro y de clase trabajadora”

“Las escuelas ayudan a los chicos a reproducir las desigualdades económicas, culturales y sociales”

Para poder construir explicaciones de Nivel III acerca de las distintas problemáticas de la realidad educativa, es imprescindible efectuar análisis de carácter estructural y coyuntural de la sociedad. Estos aspectos serán abordados en siguiente apartado.

3. PRECISIONES SOBRE LO QUÉ ES LA COYUNTURA Y LA ESTRUCTURA

Antes de pasar a desarrollar qué es un análisis estructural y coyuntural hay que acordar al menos a qué se refieren los conceptos de “estructura” y “coyuntura”.

3.1. ¿Qué es la estructura?

La estructura social está constituida por las características básicas y predominantemente estables que configuran una sociedad (Serra y otros, 1987). En ese sentido, la estructura es una formación social que da cuenta de los modos de producción en un momento histórico determinado.

La estructura social está conformada por tres componentes fundamentales, ellos son:

- Lo Ideológico-cultural
- Lo Político-Social
- Lo Económico

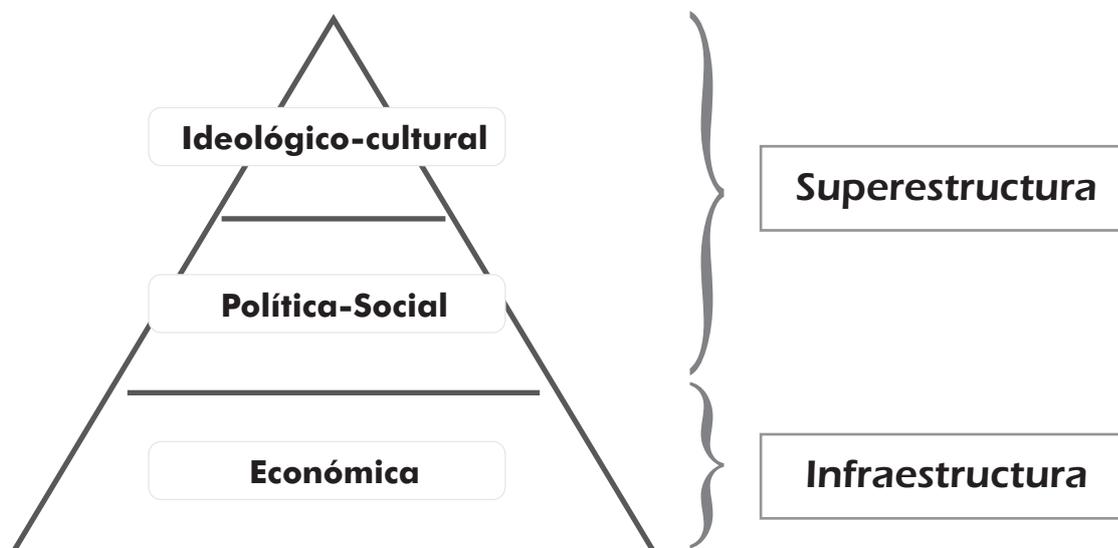


Figura Nro. 22. Componentes fundamentales de la estructura social.

Desde la perspectiva socio-crítica la dimensión económica también es conceptualizada como infraestructura y la dimensión ideológica-política y social como superestructura.

La dimensión **ideológico-cultural** remite a **las formas de representar el mundo y a las concepciones de mundo que luchan por establecerse en la sociedad**. Estas visiones están compuestas por ideas, teorías, conceptos, palabras, lenguajes, valores, formas de percibir y sentir la realidad.

De manera esquemática, se puede decir que en la dimensión ideológica existen al menos dos perspectivas de la realidad: una correspondiente a los sectores dominantes que propugnan la conservación del orden vigente y la otra, la de los sectores dominados, que promueve el cambio de ese orden. La lucha por imponer y transmitir visiones del mundo y de las relaciones sociales se concretan en determinadas instituciones y actores ideológicos que han variado a lo largo de los tiempos. En la actualidad se puede mencionar a la escuela, a los medios de comunicación, a las bibliotecas, a los centros culturales, a los teatros, a artistas callejeros, etc.

La dimensión **político-social** remite a **las formas de organización a través de las cuales los diferentes sectores luchan por el poder**. En este caso, el poder político, que tiene como horizonte el imponer un proyecto empleando para ello diversos tipos de fuerza: la fuerza física o represión, la fuerza jurídica apoyada en la legislación. El grupo social que posea el poder político tiene potestad de regular, organizar, ordenar la vida social desde sus intereses.

En la actualidad, la institución política más importante es el Estado. El Estado es quien monopoliza el uso legítimo de la fuerza a través del ejército y la policía. Entre los actores políticos se encuentran los *Partidos Políticos*, que justamente, compiten en las elecciones por llegar a controlar el Estado. También se pueden mencionar a otros de

mucha importancia como: los *sindicatos* y los *movimientos sociales*. Si bien estos últimos no siempre tienen como meta llegar a tomar el poder, sí ejercen presión para organizar la sociedad de acuerdo a sus intereses.

La dimensión **económica** remite a los **modos de producción de la vida material de la sociedad**, es decir, a las distintas formas a través de las cuales los hombres y las mujeres producen sus alimentos, sus viviendas, sus vestimentas, sus herramientas de trabajo, sus medios de transporte, etc. para poder existir. En esta dimensión se incluye la riqueza material que se produce en la sociedad y, cómo esa riqueza es concentrada o distribuida. Es en este espacio, en donde se configuran las desigualdades económicas que van a dar lugar a las formación de las clases sociales.

En la actualidad, el modo de producción predominante es el capitalismo y, dentro de este modo de producción han surgido diferentes organizaciones económicas tales como: las fábricas, los bancos, los supermercados, los casinos, los hoteles, las financieras, las multinacionales, etc. Entre los actores principales se puede mencionar a la burguesía financiera, a la burguesía industrial y a los asalariados: empleados, obreros fabriles, campesinos.

3.2. ¿Qué es la coyuntura?

Cotidianamente se habla de coyuntura para referirse a la articulación de los huesos, en ese sentido es frecuente escuchar “me duelen las coyunturas”. De este modo se alude a la parte corporal donde se unen los huesos. Tomando como referencia esa forma de ver pero aplicada a realidad social, la coyuntura referirá a la articulación de un conjunto de factores que intervienen o determinan una situación determinada en un momento dado o, como dice Pierre Vilar (En Damiani, 1994: 321), la “*coyuntura*” es el conjunto de las condiciones articuladas entre sí que caracterizan un momento en el movimiento global de la materia histórica”.

En una **coyuntura**, se observan a las tres dimensiones mencionadas anteriormente (económicas, político-sociales e ideológicas) en movimiento, asumiendo características particulares en un momento dado. Este movimiento es producido por los sectores sociales, grupos, instituciones que acuerdan o se enfrentan en una situación concreta. La estructura social avanza a través de diferentes coyunturas. Gráficamente sería:

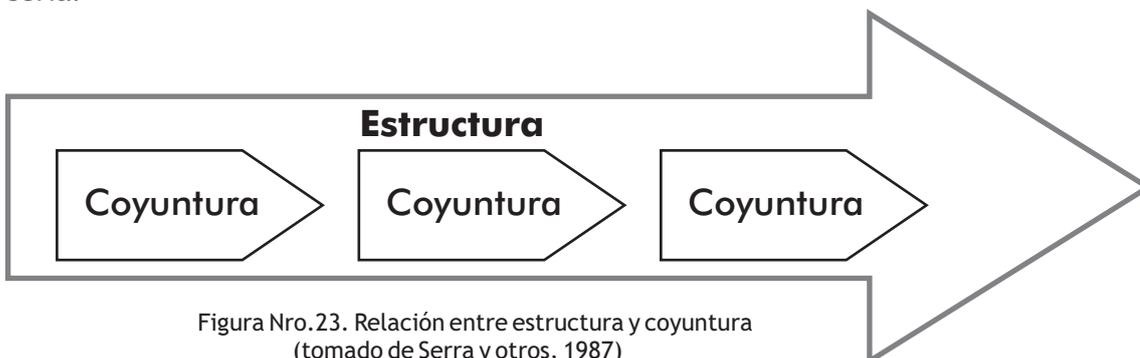


Figura Nro.23. Relación entre estructura y coyuntura (tomado de Serra y otros, 1987)

3.3. ¿Cuáles son las diferencias entre estructura y coyuntura?

Existen al menos de cuatro tipos de diferencias:

- La duración temporal.
- La contradicción.
- El alcance socio-histórico.
- El objeto de análisis.

La **duración** refiere al tiempo que implica la realidad que se está abordando. En ese marco la *estructura* tiene un carácter más permanente, o dicho de otro modo y usando las palabras de Braudel (1974), la estructura pertenece al ámbito de la “larga duración”. Por eso para efectuar un análisis de estructura es necesario hacer un recorrido histórico utilizando parámetros temporales prolongados. Por ejemplo, la sociedad capitalista tiene entre 500 o 600 años. Poder ir a su origen permite establecer cuáles fueron los nuevos elementos que se introdujeron en esta forma de organización social y qué otras formas se perdieron o superaron.

Por el contrario, la *coyuntura* tiene un carácter breve, pertenece al ámbito de la “corta duración”. **No existe un acuerdo sobre el período que abarca una coyuntura; a veces se habla de un año o de varios meses, otras veces se asume que una coyuntura sólo dura unas semanas o quizás días (INCEP, 2002).** En rigor, la duración de una coyuntura depende de que los hechos detonantes mantengan su fuerza, es decir, que las formas de manifestación de las contradicciones continúen aglutinando las luchas de clases, grupos e intereses, sin resolverse.

Las **contradicciones** aluden a los conflictos o *enfrentamientos producidos por los posicionamientos divergentes que asumen los diferentes sujetos en torno a la realidad. Según el marxismo existen contradicciones fundamentales o estructurales y contradicciones secundarias o coyunturales.* Por ejemplo, dentro de la sociedad capitalista las contradicciones fundamentales se producen en el marco de la relación entre el capital y el trabajo (burguesía y el proletariado), mientras que esas contradicciones no se superen, la sociedad capitalista seguirá permaneciendo como tal.

Por el contrario *las contradicciones coyunturales* son las que se expresan en determinado momento histórico y su resolución no implica un cambio social profundo. Por ejemplo, una marcha en defensa del medio ambiente contra una empresa que contamina las aguas, es realmente justa, pero si la empresa empleara nueva tecnología y dejara de contaminar, el conflicto se habría superado, pero el sistema capitalista con su división de clases seguiría funcionando. Por supuesto, también hay veces en que en una coyuntura se expresan las contradicciones fundamentales, como por ejemplo una marcha anti-globalización.

El **alcance socio-histórico** refiere a los niveles de **especificidad histórica de la realidad social que se pretende abordar**; en ese sentido, la estructura refiere a

situaciones históricas generales, por ello cuando se hace un *análisis de estructura*, siempre se está haciendo un examen **macro-histórico**. Por el contrario, la *coyuntura* refiere a *situaciones históricas particulares* en dónde ocurre algún acontecimiento concreto y puntual, por ello cuando se hace un *análisis de coyuntura* siempre se está haciendo un *análisis micro-histórico*.

El **objeto** alude a los tipos de aspectos de la vida social que se analizan. En ese sentido, el examen estructural tomará como objeto de análisis a los *procesos económicos, políticos o culturales* que se van configurando como el escenario general donde van a jugar los diferentes actores sociales en un momento determinado.

Por el contrario, el análisis coyuntural tendrá como objeto de análisis a la *dinámica de los actores sociales en una situación concreta*. Por ejemplo, en el caso de las elecciones actuales, la competencia entre el Partido Socialista, el ARI, PRO y el Frente Para la Victoria (coyuntura) es posible porque previamente se desarrolló un proceso político que instaló la democracia representativa y el sistema de partidos como regla de juego relativamente estable (estructura).

4. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Para comprender cómo se organiza la sociedad actual, es necesario hacer un recorrido histórico sobre los diferentes tipos de sociedad que han existido a lo largo de la historia de la humanidad, para ello se empleará las contribuciones que Marx ha efectuado en este punto.

Para Marx (citado por Dri, 1993) el **modo de producción** de una época no está determinado por *qué* o por *cuánto* se produce, sino por *cómo* se produce, es decir por la forma a través de la cual una sociedad en un momento determinado resuelve su vida material y logra su subsistencia (alimentación, vivienda, vestimenta).

El **modo de producción** está compuesto por dos elementos: *Fuerzas productivas* y *Relaciones de Producción*. Las *fuerzas productivas* designan tanto a los *medios de producción* (recursos que se requieren para generar el proceso productivo) como la *fuerza de trabajo* (seres humanos que se emplean para producir bienes) que actúan sobre la naturaleza en el proceso de producción. Las *relaciones de producción* refieren a las vinculaciones que se establecen entre las personas conforme al proceso productivo.

Clásicamente se ha identificado al menos tres modos de producción que van a dar lugar a tres tipos de sociedades:

- El Modo de Producción Esclavista.....sociedad esclavista.
- El Modo de Producción Feudal.....sociedad feudal.
- El Modo de Producción Capitalista.....sociedad capitalista.

Sobre cada modo de producción se ha montado la vida política, social y cultural y todas las instituciones, organizaciones y actores que van a pertenecer a cada tipo de sociedad.

4.1. Sociedad esclavista

Es el primer modo de producción basado en la explotación que aparece en la historia y surge por descomposición del régimen de la comunidad primitiva. El modo esclavista de producción alcanzó un importante grado de desarrollo en la Grecia antigua. En el régimen esclavista la sociedad se divide en dos clases fundamentales: los amos y los esclavos. Las *relaciones sociales de producción* son de dominio y sometimiento, donde los amos son dueños de los medios de producción y de los esclavos (fuerza de trabajo). Estos últimos son considerados herramientas costosas, sin derecho alguno y sujetos a la explotación cruel.

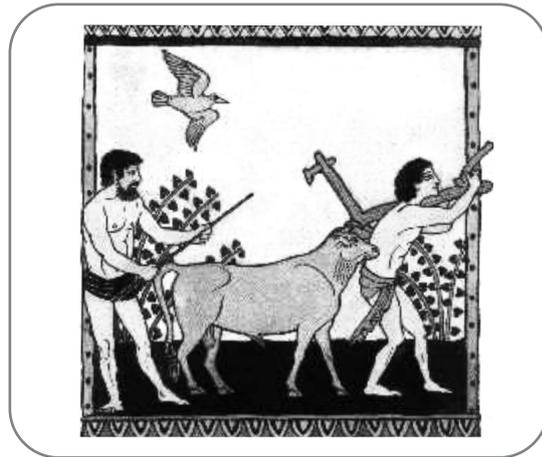


Figura Nro.24. Imagen de la explotación en la sociedad esclavista

La antigua Grecia es un ejemplo interesante en este sentido. En dicha civilización, la vida material estaba dada por el desarrollo de la industria artesanal, la explotación de ciertos recursos naturales como el hierro y la plata, además de un importante desarrollo del comercio marítimo favorecido por su ubicación geográfica. Ahora bien, dentro de estas *fuerzas productivas*, se daba un particular tipo de *relaciones de producción* entre los seres humanos, la relación amo-esclavo.

En esa relación el cuerpo y la vida de ciertos hombres y mujeres se convierten por entero en propiedad de otra persona. Esto implica que tanto el fruto del trabajo como la vida misma del esclavo pertenecían a su amo. A cambio de la riqueza que produce el trabajo del esclavo, el amo le da la posibilidad de continuar con su vida y de mantenerlo como se mantiene a una herramienta relativamente costosa. En este período, la propiedad de los *medios de producción* (minas, herramientas, barcos, etc.) son propiedad de los ciudadanos griegos.

Sobre estas *fuerzas productivas* y *relaciones sociales de producción* se montaron un conjunto de instituciones políticas que tendían a sostener por la fuerza esta situación de desigualdad. Una de estas instituciones es la *Polis* (ciudad-Estado) en la cual los ciudadanos griegos regulaban la vida social. El órgano político más importante de la *Polis* era la asamblea, pero para participar en ella había que ser varón nacido en Grecia mayor de veinte años y poseer cierto capital económico.

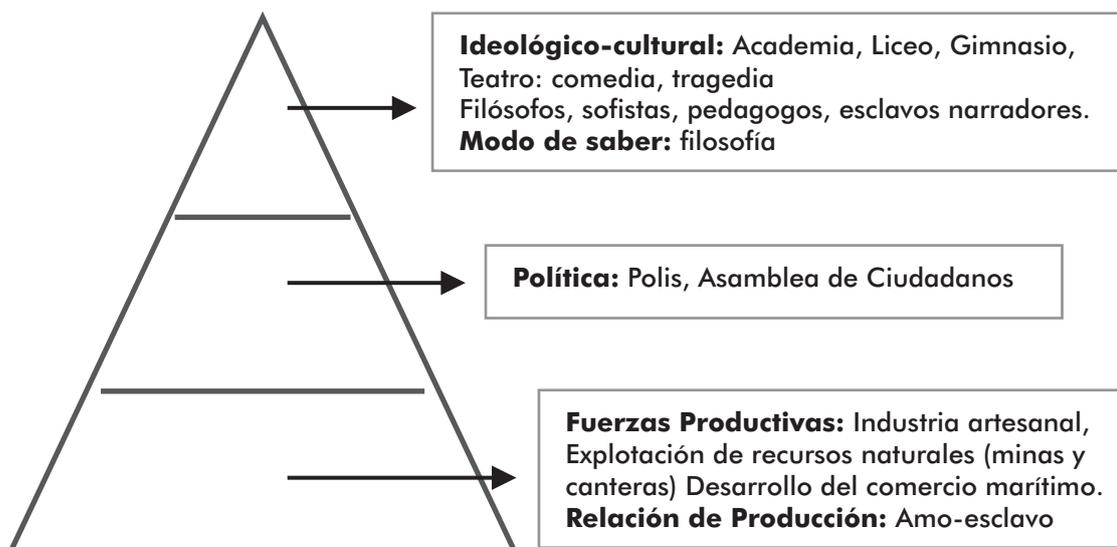


Figura Nro.25. Composición del modo de producción esclavista

Ahora bien, este régimen político necesitaba ser justificado ideológicamente. Y ese es el papel que van a cumplir ciertas instituciones tales como las *academias* o los *liceos*. De la academia surge por ejemplo, Platón, quien sostenía que los hombres según su condición espiritual se clasificaban en hombres de oro, de plata, de bronce y de hierro. Los hombres de oro eran los filósofos, los mismos eran los que poseían el pensamiento y la razón y, en consecuencia estaban destinados a gobernar la sociedad. Los hombres de plata eran los guerreros, los mismos estaban encargados de custodiar la sociedad. Los hombres de hierro y bronce eran aquellos destinados cumplir las labores manuales en la sociedad.

4.2. Sociedad feudal

El modo de producción feudal surgió como resultado de la descomposición del régimen esclavista y, en algunos países, del régimen de la comunidad primitiva. En este régimen existían dos clases principales: los señores feudales (terratenientes) y trabajadores campesinos (vasallos o siervos). En ese marco las *relaciones sociales de producción* son de servidumbre o vasallaje, donde el señor feudal es propietario de los medios de producción (tierra), y el siervo trabaja la tierra a cambio de “protección” y alimento para la subsistencia (siervo).

La vida material de la sociedad feudal se organizó especialmente a través de los feudos, que consistían en grandes extensiones de tierra que pertenecían a un

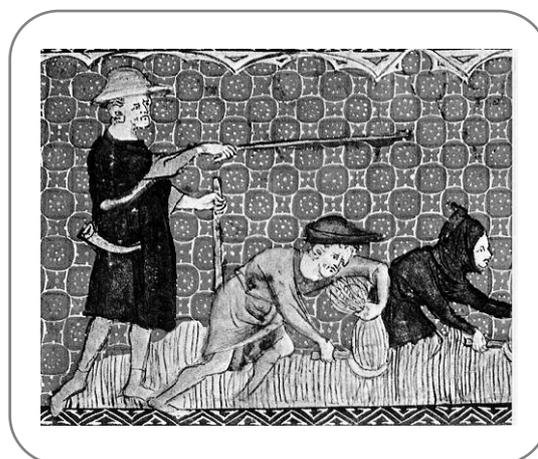


Figura Nro. 26. Imagen de explotación en la sociedad feudal

señor feudal. La *tierra* fue el medio de producción más importante de este momento histórico. El desarrollo de la *fuerza productiva* se basó principalmente en la organización de una economía de subsistencia centrada en la agricultura y en la cría de animales.

La *relación de producción* en este caso, tal como se señaló anteriormente, consistió en una relación de servidumbre entre el siervo y el señor feudal, pero a diferencia de la relación de tipo esclavista, aquí el cuerpo o la vida del siervo no pertenecían plenamente al señor feudal como tampoco todo lo que los campesinos producían. El trato consistía en que una comunidad campesina trabajara relativamente en paz, en las tierras del señor feudal; a cambio de que una parte de lo producido fuera entregada a dicho señor.

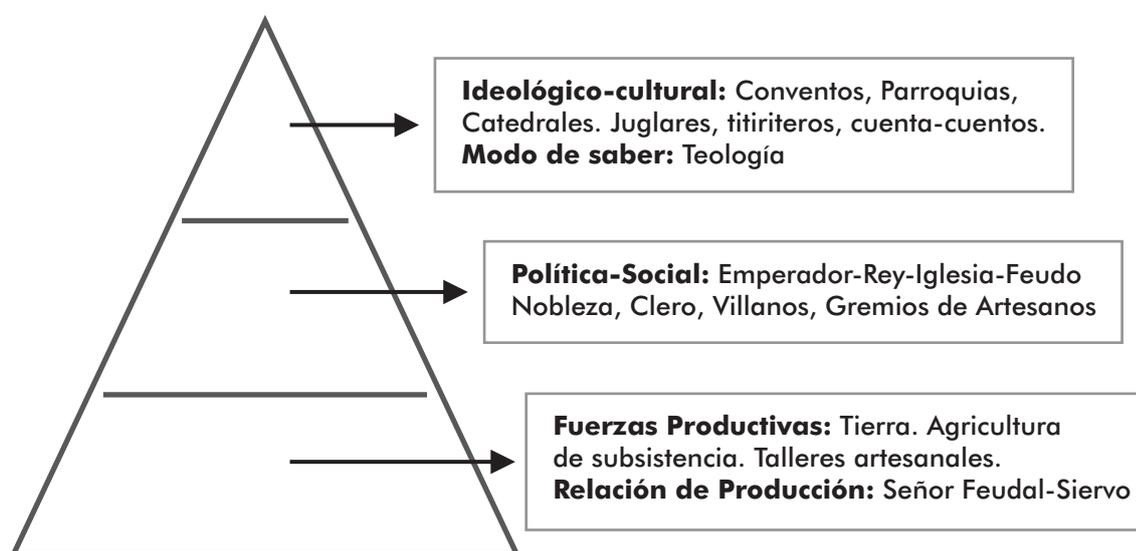


Figura Nro.27. Composición del modo de producción feudal

La regulación de la vida política y social dependía de una multiplicidad de instituciones y actores. En este período los actores políticos más importantes fueron las familias de nobles y la iglesia. El poder político no estaba centralizado en una estructura social única, sino que dicho poder estaba distribuido entre las distintas familias feudales, que gozaban de cierta autonomía en virtud de que cada una poseía su propio ejército.

La alianza de un conjunto de feudos conformaba un reino, a su vez, la clase dirigente del reino, la nobleza, debía compartir el poder político con la Iglesia, quien también era dueña de grandes extensiones de tierra y poseía sus propios ejércitos. Esto dará lugar a la conformación de los diferentes estamentos sociales: la nobleza, el clero y los campesinos. En este tipo de organización política, un campesino nunca podría llegar a ser parte de la nobleza. En el mismo nivel que los campesinos se ubicaban los villanos (personas que vivían en la villa) y los artesanos de las pequeñas ciudades.

En cuanto a las instituciones *ideológicas y culturales*, las más importantes fueron aquellas pertenecientes a la Iglesia: conventos, monasterios, catedrales, parroquias. También las Universidades donde se aprendía principalmente teología. De estas instituciones saldrán los intelectuales que justificarán las desigualdades económicas y políticas. Las ideas predominantes de esta época concebían al mundo como un lugar de paso y de sufrimiento. La felicidad y la igualdad eran promesas para el después de la muerte. La historia, desde este pensamiento, no era construida por los hombres y mujeres sino que era el desarrollo de un plan divino, el cual debía ser aceptado humildemente.

4.3. Sociedad capitalista

El modo de producción capitalista fue posible gracias, entre otras razones, al desarrollo revolucionario de las fuerzas productivas y por la implantación de una nueva relación de producción: la propiedad privada y el trabajo asalariado.

El desarrollo revolucionario de las *fuerzas productivas*, especialmente a partir de la primera revolución industrial, va a permitir a la burguesía la producción de grandes cantidades de mercaderías a bajo costo, cuya venta va a dar lugar a inmensos niveles de ganancia. A mediados del siglo XVIII en Inglaterra surge un nuevo espacio de trabajo: la fábrica. En ese entonces, el medio de producción más importante deja de ser la tierra y pasan a ser ahora las máquinas capaces de producir mercadería en grandes cantidades.

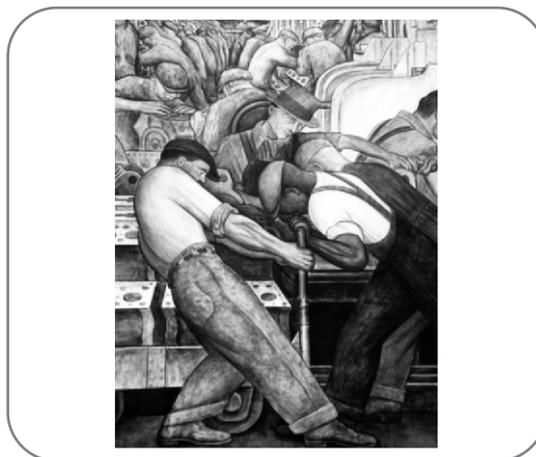


Figura Nro. 28. Imagen de explotación en la sociedad capitalista

La nueva *relación social de producción* consiste en que un sector social, la burguesía, es dueño de los de los medios de producción (propiedad privada) y otro sector social, el proletariado, se ve “obligado” a vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario (trabajo asalariado) para subsistir. La riqueza que produce su fuerza (plusvalía) es apropiada por el dueño de producción, generando así la acumulación de capital.

En el *plano político*, la lucha de la burguesía por regular la sociedad según sus intereses va a llevar a construcción de los Estados Modernos. Esto significa que el sistema jurídico y legal establecido desde los organismos del Estado como es el parlamento, tendió a proteger y legitimar las relaciones sociales capitalistas. Una de las principales relaciones sociales que el Estado burgués defiende a través de sus leyes es la propiedad privada. En contrapartida, los proletarios (trabajadores) se organizaron en sindicatos, a través de ellos pueden presionar al Estado para que se establezcan leyes que reconozcan sus derechos.

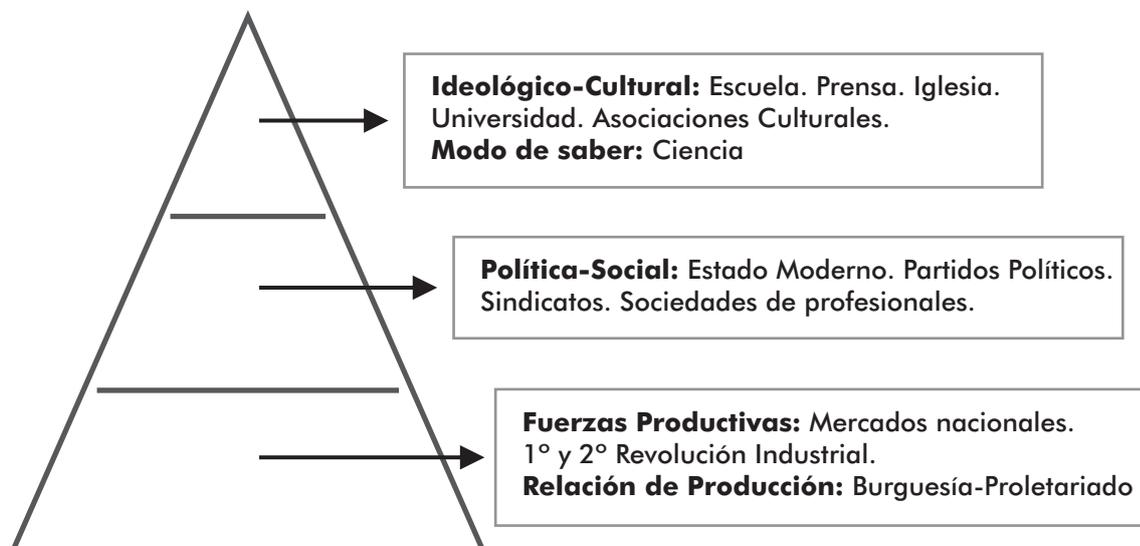


Figura Nro. 29. Composición del modo de producción capitalista

En cuanto al *plano ideológico*, la *burguesía* necesitó que la población aceptara los valores y normas sociales que naturalizaran las desigualdades que existen dentro del capitalismo. Por ejemplo, una idea muy difundida que justifica la desigualdad social es aquella que expresa que los pobres son pobres por que son vagos o no se han esforzado lo suficiente para construir riqueza. Esta idea encubre la realidad de que muchos de los “pobres” son trabajadores que trabajan mas de 12 horas por día y; sin embargo, el sueldo apenas les alcanza para fin de mes o, encubre otra realidad aún mas nefasta, que los pobres desocupados son creados por la misma sociedad capitalista para bajar el precio de la fuerza de trabajo.

Las principales instituciones ideológica-culturales que emplea la burguesía para transmitir su visión y sus valores son: el sistema educativo, los medios masivos de comunicación (diarios, las revistas, los libros, etc.), entre otros.

Por su parte, los *trabajadores* crearon sus propios medios de comunicación (periódicos, revistas), sus propios espacios educativos donde pusieron en cuestión la visión dominante y, además transmitieron aquellos valores vinculados al logro de una sociedad mas justa.

4.4. Etapas del Capitalismo

Un modo de producción no es estático, es esencialmente histórico. Esto significa que, aún permaneciendo sus rasgos predominantemente estables, se van produciendo diferencias al interior de él. El modo de producción capitalista de la actualidad no tiene exactamente las mismas características que tenía cuando se inició entre los siglos XVI y XVII (DRI, 2002), porque se ha producido las llamadas “crisis cíclicas” del capitalismo. Estas crisis han dado lugar a etapas del capitalismo, en este trabajo se distinguirán tres. Ellas son:

- Capitalismo Liberal (1850-1930).
- Capitalismo Keynesiano (1930-1975).
- Capitalismo Neo-liberal (1975-2000).

a) Capitalismo liberal (1850-1930)

Con la segunda revolución industrial (1850), que se desarrolló en Inglaterra y Francia en un primer momento y a la que se sumaron luego, EEUU, Alemania y Japón, el capitalismo comienza una nueva fase. Esta nueva fase se caracterizó por producir mercadería en grandes cantidades, lo cual generó en estos países una doble necesidad: conseguir nuevos mercados para vender la producción y asegurarse la provisión de materia primera.

Estos cambios socio-económicos llevaron a que los Estados nacionales europeos se expandieran política y económicamente hacia el resto del mundo, instalando colonias o influyendo en las decisiones de las demás naciones. Inglaterra, por ejemplo, se asentó en África, Asia y Oceanía.

Los países europeos presionaron fuertemente para que se configurara el proceso conocido como “nueva división internacional del trabajo”. Esta división internacional consistía en que un conjunto de países llamados “centrales” se encargaba de la producción industrial y otro grupo de países llamados “periféricos” se dedicaban a producir materia prima.

En esta “nueva división internacional del trabajo” los países latinoamericanos y entre ellos Argentina, van a adoptar el modelo agro-exportador, que consistía en la exportación de materia prima y en la importación de productos manufacturados. Con este modelo sólo se beneficiaba la burguesía industrial europea y las oligarquías terratenientes de Latinoamérica, pero tanto los campesinos latinoamericanos y los obreros europeos sufrían la explotación capitalista.

Una consecuencia de este modelo fue la “Conquista del desierto” que llevó al recientemente creado Estado Nacional Argentino a eliminar a los pueblos originarios para vender esas tierras a estancieros ingleses o estancieros criollos que comerciaban directamente con Inglaterra.

Los Estados nacionales de los países periféricos (Argentina entre ellos) promovieron el liberalismo económico, esto significó promover el libre comercio, la iniciativa privada, la libre competencia, la posibilidad de hacer riqueza sin que el Estado intervenga. En la práctica significó que los productos industrializados europeos compitieron con los productos elaborados artesanalmente en los países periféricos, provocando la ruina de las economías locales. Esta competencia desigual llevó a que los países periféricos dependieran económica y políticamente de los países centrales.

b) Capitalismo Keynesiano (1930-1975)

En 1929 en *Wall Street* (EEUU) se desencadena la llamada crisis del '29, cuyos efectos se vieron en la quiebra masiva de industrias, bancos y comercios, con la consecuente elevación de los índices de desocupación. Esta situación puso en peligro al sistema capitalista y reforzó al socialismo como una alternativa económica y política.

Para evitar el fortalecimiento del socialismo y salvar al capitalismo, los países centrales iniciaron una serie de medidas fundadas en las teorías de *Keynes* y el Estado benefactor europeo. Estas teorías criticaban el liberalismo económico de la etapa anterior y promovían la intervención del Estado en economía. Esto significó que la economía ya no iba a depender solamente de la iniciativa privada sino también de la planificación del Estado. En este sentido, los Estados comenzaron a proteger sectores claves de la economía y promovieron una alianza entre los empresarios y los trabajadores. Esta alianza implicaba para los empresarios el sostenimiento del sistema capitalista y para los trabajadores la promoción de una serie de derechos sociales.

En varios países periféricos, esta alianza entre el Estado, la burguesía y los trabajadores favoreció el surgimiento de proyectos nacionales y populares y la disminución de la dependencia económica respecto de los países centrales. Un ejemplo es la Argentina, donde el gobierno peronista (1943-1955) adoptó el modelo de “Industria por sustitución de importaciones”, el mismo consistía en crear fábricas para elaborar en el propio país aquellos productos industrializados que anteriormente se importaban de Europa. Esto favoreció el surgimiento de la industrial nacional que, a partir de ese momento, fue protegida por el Estado a través del cobro de altos impuestos a los productos extranjeros y el otorgamiento de subsidios y/o préstamos a la nueva burguesía industrial para que pudiera desarrollar sus fábricas. Dicho proceso da cabida a la formación de dos nuevos actores económicos: la burguesía industrial nacional y el proletariado urbano.

El gobierno peronista otorgó al proletariado urbano y en cierto grado a los trabajadores campesinos una serie de derechos tales como: salario mínimo vital y móvil, vacaciones pagas, estabilidad laboral, contratos colectivos de trabajo, sindicalización, fortalecimiento del sistema social de salud, acceso masivo a la educación, la vivienda, los servicios básicos, etc.

Otra característica de este período fue la nacionalización de aquellos recursos estratégicos que cada país necesita para garantizar su independencia económica, como por ejemplo el petróleo (YPF), los transportes (Ferrocarriles Argentinos), etc.

Con el derrocamiento del gobierno de Perón por parte la Fuerzas Armadas, y con los diversos gobiernos que le sucedieron se siguió sosteniendo la intervención del Estado pero ahora adoptando el modelo desarrollista. Este modelo desarrolló los procesos de industrialización mediante la combinación de empresas nacionales y la promoción de la instalación de fábricas pertenecientes a empresas multinacionales.

c) Capitalismo Neo-liberal (1975-2000)

A mediados de la década del '70 del siglo XX se produce una nueva crisis de capitalismo, conocida como la “crisis del petróleo”. Los grupos económicos y los organismos financieros internacionales diagnosticaron que esta crisis se debía a la intervención del Estado en la economía y al excesivo gasto público.

Los organismos financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) recomendaron a los Estados, especialmente a los países periféricos, la adopción del modelo neo-liberal que significó un regreso a la *economía de libre mercado sin la intervención del Estado*.

Además de los organismos financieros, los principales actores económicos de este período fueron las Empresas Multinacionales, cuyo proceso de expansión mundial se profundizó después de la caída del muro del Berlín en 1989 y la desaparición del bloque socialista. Las multinacionales y los organismos financieros, a cambio de inversión y préstamos, comenzaron a exigir a los Estados Nacionales periféricos una serie de medidas económicas que consistieron principalmente en:

- La eliminación de trabas aduaneras a los productos extranjeros.
- La circulación sin restricciones de capital financiero extranjero.
- La privatización de las empresas nacionales.
- La privatización de los recursos naturales estratégicos.
- La flexibilización laboral.

La apertura del mercado a los productos extranjeros generó la caída de la industria nacional, dando comienzo a la de desindustrialización y a la consolidación de una burguesía asociada al capitalismo financiero internacional que hizo su riqueza a base a la especulación y en detrimento de la inversión productiva.

Un ejemplo de privatización de las empresas estatales fue el Correo Argentino. Esta empresa obtenía buenos dividendos, luego de la privatización se convirtieron en ganancias para las entidades privadas.

A partir de los '90, los recursos naturales estratégicos fueron apropiados por la burguesía de los países centrales, como por ejemplo REPSOL de España. Esto profundizó la dependencia económica de los países periféricos respecto de los países dominantes.

La flexibilización laboral significó la pérdida de casi todos los derechos laborales conquistados durante el Estado de Bienestar. La estabilidad laboral, el salario mínimo, los convenios colectivos, las normas de seguridad e higiene, la cantidad mínima de horas de trabajo, etc; fueron vulnerados. La flexibilización laboral era la forma elegante de llamar a la designaba a la precarización de los trabajadores.

5. ANÁLISIS COYUNTURAL

Tal como se ha señalado anteriormente, la *coyuntura* se configura en un lapso de tiempo breve donde se articulan una serie de acontecimientos que dan sentido a una situación. En este lapso de tiempo, las luchas sociales entre los diferentes actores o grupos es uno de los aspectos que caracteriza a una sociedad determinada. Conforme a esta mirada, la sociedad está dividida en clases sociales, en donde los grupos económicos y políticos desarrollan sus acciones en orden a defender sus intereses.

El *análisis de coyuntura* es una lectura profunda de la realidad que implica un estudio cuidadoso y crítico de los actores sociales y sus relaciones en un momento dado. Este análisis centra su mirada en la lucha que llevan a cabo dichos actores, en los lugares donde se posicionan y en las estrategias que utilizan para lograr su proyecto.

Existen diversas herramientas de análisis de coyuntura que se han construido desde diversos posicionamientos, en este trabajo se adoptan e integran los aportes de pensadores e instituciones inscriptos en el pensamiento crítico.

Así, de De Souza (s/f) se recuperan las categorías de acontecimientos, escenarios, actores, relación de fuerzas y articulación entre estructura y coyuntura; del INCEP (2002)-quienes utilizan categorías similares a De Souza- se rescata la noción de protagonistas, ayudantes, opositores, destinatarios, situación y proyecto.

Finalmente de Serra y otros (1987) se adoptan dos categorías que no están explícitamente mencionadas en las otras propuestas, pero que son claves para un análisis de coyuntura, como lo son las de campo popular y campo de dominación.

Tomando como referencias estas contribuciones, en este punto; primero se efectuará una síntesis que contendrá las diversas propuestas en un intento de armar un modelo de trabajo integral y; luego y en base a esa síntesis, se propondrá una grilla que ayudará hacer un análisis de la realidad educativa. Esta grilla servirá como una herramienta sencilla y práctica para iniciar el complejo y arduo camino que supone hacer un análisis de coyuntura.

5.1. Síntesis de categorías para hacer un análisis de la coyuntura

Las categorías elegidas para esta síntesis se recrearán en el análisis de un acontecimiento de la realidad educativa. En este caso: El asesinato de Carlos Fuentealba.

a) Acontecimiento. Es un hecho que ocurre en la realidad y que adquiere un sentido especial para la sociedad, una clase social o un grupo. Se trata de un hecho que conmueve a un grupo importante de la sociedad y que afecta el destino y la vida de miles de personas.

La mayoría de las veces estos acontecimientos se conocen por los medios de comunicación. Una de las primeras cosas que hay que hacer es buscar distintas fuentes de información acerca de ese acontecimiento. Un recaudo que es necesario tomar es, tratar de diferenciar lo que es un acontecimiento de un hecho común y corriente o no tan relevante, ya que muchas veces los medios de comunicación suelen “copar” la atención con una noticia que en realidad oculta otros procesos fundamentales.

El acontecimiento:

Asesinato de Carlos Fuentealba

El 4 de abril del 2007, Carlos Fuentealba, un maestro de 42 años que participaba de una protesta docente en Neuquén, fue asesinado luego de que la policía de Neuquén, al reprimir un corte de ruta, le disparara en la cabeza un proyectil de gas lacrimógeno. Fuentealba se encontraba dentro de un auto, sentado en el asiento trasero, cuando un policía hizo fuego contra él; el cartucho atravesó el vidrio del vehículo y le pegó en la nuca. La Ctera convocó a un paro nacional en repudio a la represión.

b) Escenario. Es el espacio social y geográfico en donde acontece el juego de los actores. Es un espacio social porque se lo construye según las situaciones y los sujetos que participan, y van variando según el sentido que los sujetos le den y las relaciones de fuerza que existen.

Escenario

Las calles y las rutas nacionales de la provincia de Neuquén son los escenarios donde se sitúa el acontecimiento.

c) Situación. Un análisis coyuntural es un análisis de situación, la misma puede definirse como el proceso en virtud del cual se reconstruye contextualmente el acontecimiento ocurrido. Si bien se está aún en una etapa descriptiva, es necesario situar el acontecimiento en un contexto temporal adecuado, porque la realidad no se desarrolla en el vacío. De ahí la importancia de ordenar los hechos, según su periodización, secuencias o etapas. Es importante captar los “ritmos” y la “temperatura” de la situación, así como ubicar en qué momento exacto del tiempo se dan.

Situación

Durante marzo y abril del 2007 en la provincia de Neuquén se produjeron una serie de manifestaciones docentes que reclamaban por mejores condiciones de

trabajo. Entre las medidas de protesta, los docentes neuquinos habían decidido cortar las rutas nacionales y provinciales.

Ante esta medida el Gobierno de la provincia de Neuquén, administrado por Jorge Sobisch, respondió enviando a un grupo de choque de la policía provincial a desalojar la ruta.

Durante el desalojo, un policía disparó una granada de gas lacrimógeno hacia el interior de un auto en el cual viajaban un grupo de docentes. La granada impactó sobre la cabeza de uno de los maestros provocándole su fallecimiento, el docente se llamaba Carlos Fuentealba.

d) Actores principales: protagonistas y opositores. En principio los actores son los que están directamente implicados en el acontecimiento y encarnan un papel dentro de una trama. Por un lado están los *protagonistas*, aquellos que actúan con decisión y claridad para alcanzar los objetivos e intereses del grupo (INCEP, 2002) y; por el otro lado, se encuentran los *opositores*, aquellos actores que son contrarios a los objetivos de los protagonistas y que no quieren que éstos alcancen su cometido.

Actores

Los protagonistas: *ATEN* (gremio docente) que encabezó la lucha de los docentes neuquinos.

Los opositores: *Gobierno Provincial de Neuquén* que es a quién estaba dirigido el reclamo.

Estos actores van a aparecer vinculados a otros actores que son sus ayudantes o destinatarios.

e) Actores ayudantes. Son aquellos sectores sociales ubicados en cualquier dimensión de la estructura social que ayudan a que los actores protagonistas alcancen sus objetivos o, ayudan a sus opositores.

Actores ayudantes

ATEN contaba con el apoyo tanto de sus afiliados como de los otros sindicatos docentes y también con la adhesión activa de padres y estudiantes secundarios.

El *Gobierno Neuquino* contaba como ayudantes en primera instancia el propio partido de Sobisch, y demás partidos políticos de Neuquén con quienes hasta ese momento estaba armando su candidatura presidencial. También contaba con la ayuda de padres y estudiantes que no estaban de acuerdo con el reclamo del gremio.

Después de la muerte de Carlos Fuentealba, se sumaron al reclamo de *ATEN* una serie de actores a nivel nacional, entre los que se encontraban: CGT, CTA, las

Madres de Plaza de Mayo, SUTEBA, los gremios docentes de todo el país. En el caso de Sobisch, perdió una gran cantidad de aliados políticos que no querían perjudicar su imagen al verse asociado a quien era acusado de asesinar a un maestro: Macri, López Murphy y Ramón Puerta, por ejemplo. Al leer los diarios, posteriores a la muerte de Carlos Fuentealba, se ve cómo aparecen una serie de actores sociales expresando su indignación, entre ellos se puede mencionar a Kirchner (presidente de la Nación), a la Iglesia (obispo de Neuquén), o al grupo Quebracho que destruyó en Bs. As. la casa de Neuquén.

f) Proyecto es definido como las carencias/deseos (intereses) que desatan y movilizan las acciones de los distintos grupos. A veces los intereses no se declaran, sino que se ocultan por cuestiones estratégicas o porque ya aparecen implícitos (INCEP, 2002). Es de suma importancia tener en claro que querer algo que no se tiene o tener algo que se quiere mantener, constituyen factores causales que dinamizan los procesos sociales.

Proyecto

¿Cuál sería el proyecto de ATEN? En este caso, el reclamo de ATEN fue el esclarecimiento de la muerte del Maestro Fuentealba y el encarcelamiento de sus asesinos. Es necesario recordar aquí que Fuentealba fue asesinado por apoyar al gremio que estaba reclamando el aumento del sueldo básico inicial, la eliminación de las sumas fijas en el salario, el pase a planta de 1.800 trabajadores, el 80 % móvil para los jubilados del sector y una resolución para los problemas edilicios en las escuelas.

¿Cuál sería el proyecto del Estado Provincial de Neuquén? No es tan fácil decirlo, pero puede suponerse que Sobisch y el Estado provincial querían encubrir este hecho, no sólo porque se había cometido un delito aberrante sino porque en ese momento Sobisch intentaba presentarse como una figura política exitosa, porque ello le ayudaría a sostener su candidatura presidencial. La muerte de un maestro en el marco de una lucha social no le favorecía.

g) Destinatarios. Son aquellos actores que recibirán los beneficios o daños de la acción de los protagonistas (INCEP, 2002).

Destinatarios

Los destinatarios de las acciones de ATEN, son en primer lugar, los trabajadores docentes, los alumnos que asisten a la escuela, el sistema de educación y la sociedad en general.

En el caso de los destinatarios del Estado de Neuquén se puede apreciar una contradicción que es importante que se tenga en claro. Teóricamente, el Estado de Neuquén tiene como destinatarios de sus acciones a los mismos actores por los

cuales está luchando el sindicato. Sin embargo, en esta situación, el Estado está administrado por un partido que defiende los intereses de los grupos económicos de la provincia de Neuquén.

h) Estrategias. Aluden a las líneas generales de acción empleadas por los actores sociales para lograr sus objetivos. En ese marco la estrategia es la articulación de un conjunto de medios para concretar su proyecto. Dicho proyecto responde a intereses sociales, económicos y políticos de determinadas fuerzas, grupos o clases sociales.

Estrategias

La *estrategia* de ATEN fue promover un paro nacional docente de 24 hs. Esta medida fue convocada por CTERA y se le sumaron la CTA y la CGT, ésta última adhirió con 1 hora de paro y declaró estado de duelo. La *estrategia* del Gobierno consistió, en llamar a conferencia de prensa manifestando su “congoja” por lo ocurrido pero justificando la presencia policial, además comprometiéndose a apresar al autor material del hecho (un suboficial de la policía provincial). De esta manera intentó minimizar la responsabilidad política del gobierno ante la represión. Luego, al evaluar que estas estrategias no fueron efectivas, resuelve conceder parte de los reclamos planteados.

i) Relación de Fuerzas. *Implica el proceso de ponderación (valoración) de las fuerzas que poseen los actores que se encuentran en conflicto en un momento y una situación social dada. Ello supone una evaluación de las relaciones de alianza, de cooperación, de confrontación o negociación que se establecen entre los distintos actores sociales protagónicos. La ponderación *revelará claramente el nivel* de dominio, de igualdad o de subordinación que tiene un actor en relación al otro.*

Verificar la relación de fuerzas es decisivo, si se quieren obtener conclusiones prácticas de análisis de coyuntura. Algunas veces, esa correlación de fuerzas se expresa a través de indicadores cuantitativos como es el caso de una elección: el número de votos indicará la relación de fuerzas entre partidos, grupos y clases sociales. Otras veces emergen como fenómenos menos visibles como lo es el nivel de indignación de los sujetos o el nivel de conciencia de los ciudadanos, etc.

Relación de fuerza

En principio, cualquier organización social, en este caso ATEN, que confronte con un Estado, está en desventaja, ya que es justamente el Estado quien tiene el monopolio del uso de la fuerza física, como también cuenta con una serie de recursos materiales, técnicos y simbólicos que no posee cualquier organización.

Por esa razón es que los trabajadores, para poder contrarrestar esta fuerza se organizan. En este caso, la fuerza del sindicato se midió por su capacidad convocatoria para asistir a las marchas y los cortes de ruta y de ese modo de presionar al gobierno de Sobisch. La relación de fuerza también se midió a partir del grado de adhesión pública. Después del asesinato del Carlos Fuentealba, la adhesión no solo fue local sino también nacional, lo cual debilitó el poder político de Sobisch.

j) Vinculación de la coyuntura con la Estructura. Todo acontecimiento tiene como telón de fondo la estructura (a la relación entre acontecimiento y telón de fondo se la denomina articulación entre estructura y coyuntura). Los acontecimientos y las acciones desarrolladas por los actores sociales (coyuntura) no se dan en el vacío, esto tiene una relación con la historia, con el pasado, con las relaciones sociales, económicas y políticas establecidas durante un proceso más largo (estructura).

Articulación entre estructura y coyuntura

La economía de Neuquén depende en un 80% de los recursos hidrocarburíferos (gas y petróleo). En ese momento las empresas que explotaban los recursos hidrocarburíferos eran empresas multinacionales de origen extranjero, entre las más importantes se encuentra Repsol.¹

Ahora bien, estos recursos naturales no siempre fueron explotados por multinacionales extranjeras. Desde principios de siglo estas actividades y las ganancias correspondientes eran del Estado Argentino, que explotaba estos recursos a través de YPF. A principios de los '90 con la aplicación de la política neoliberal exigida por los organismos financieros internacionales como el BM y el FMI, la empresa estatal YPF fue privatizada. Entre las primeras medidas de las privatizadas fue el cierre de plantas y el despido masivo de trabajadores.

Otra fuente importante de recursos económicos en Neuquén es el turismo. Neuquén cuenta con zonas de montaña, nieve, ríos y bosques atractivos para el turismo internacional. Esto ha llevado, a que importantes cadenas hoteleras y comerciales generen importantes riquezas.

Una muestra de resistencia en el plano económico, lo representa la ex fábrica de cerámicos Zanón, que ante el proceso de vaciamiento iniciado por sus dueños, los

1- Repsol es una empresa integrada de petróleo y gas, con actividades en más de treinta países y líder en España y Argentina. Es una de las diez mayores petroleras privadas del mundo y la mayor compañía privada energética de Latinoamérica en términos activos.

trabajadores decidieron tomarla. Aunque es una fábrica que produce la mitad de lo que antes producía y se sostiene con el aporte de muchos sectores de la sociedad, se ha convertido en un referente social y cultural de la provincia de Neuquén.

Las privatizaciones en el marco de las políticas neoliberales fueron promovidas por el partido político que administró el Estado provincial: el MPN (Movimiento Popular Neuquino) que gobierna la provincia desde hace 45 años. El MPN es el partido al que pertenece Jorge Sobisch.

La desocupación que dejó el cierre de plantas petroleras generó la organización de la protesta social que, ya en Neuquén tiene una larga tradición. Fue justamente en Cutral Có a mediados de los 90 donde surge el “piquete” como medida de fuerza.

Lo mismo ocurrió con la organización de la lucha de los sindicatos docentes. Fue también a recomendación de los organismos internacionales que en la república Argentina se promulgó la Ley Federal de Educación. Neuquén fue una de las provincias en la que esta Ley no se aplicó debido a la resistencia de los sindicatos docentes.

La muerte de Carlos Fuentealba tiene como telón de fondo el largo proceso de entrega de los recursos naturales a grupos extranjeros, la utilización del Estado para el logro de los intereses privados de grupos políticos y económicos, pero también una larga tradición de lucha y reclamo llevada adelante por organizaciones de trabajadores y especialmente por los gremios docentes que con fuerza han exigido al Estado mayor compromiso con la educación pública y los derechos sociales.

k) Campo de los dominantes/hegemonía - Campo de los dominados/subalternos y espacio ambiguo. Los gramscianos consideran que en una coyuntura, los actores luchan entre si formando bloques poderosos y no poderosos. A los primeros, que ejercen su supremacía, los denominan bloques hegemónicos y a los segundos, que establecen una relación de subordinación, los llaman bloques subalternos.

En ese mismo sentido Serra y otros (1987), introducen los términos campos de dominación y campo popular, según este autor en una coyuntura social, el campo de dominación está compuesto por los dueños de los medios de producción (capitalistas) y el campo popular (llamado aquí campo de los dominados) está configurado por aquellos actores sociales vinculados con la clase trabajadora.

A los campos propuestos por Gramsci o por Serra y otros (1987), y sólo a los efectos analíticos, se le agrega un nuevo espacio denominado ambiguo, que se utiliza cuando no hay certeza en torno a dónde ubicar a los actores ya que los indicios que emergen ponen en duda el lugar en donde situarlo. Es importante

señalar aquí que el posicionamiento de un actor en un campo u en otro, en algunos momentos históricos es variable.

Campo de Dominación/hegemonía

Campo de los dominados/subalternos y Espacio Ambiguo

En la provincia de Neuquén se pueden ubicar dentro del campo de la dominación-hegemonía a: Sobisch, a su partido MNP y a los diversos grupos económicos vinculados a la explotación de los recursos naturales y el turismo.

En el campo de los dominados o subalternos se puede ubicar a las diversas organizaciones sindicales, entre ellas ATEN (actor protagónico de esta lucha) y a los movimientos sociales y de derechos humanos que se solidarizaron con la lucha de los docentes.

Al momento de hacer el análisis, puede ocurrir que a un actor social sea difícil ubicarlo en un campo u en otro. Por ejemplo Mauricio Macri criticó el accionar de Sobisch. ¿Esta crítica ubica a Macri en el campo subalterno?. No, porque la crítica de Macri es más bien estratégica, ya que el no quiere quedar “pegado” a un candidato con una imagen pública negativa. En este sentido, Macri quiere estar bien posicionado para continuar manteniendo sus privilegios económicos y sociales.

Otro ejemplo es el caso de la Iglesia que también criticó el accionar de Sobisch. Dentro de ella existen sectores vinculados a poderosos grupos económicos que aspiran a mantener la sociedad tal como está, pero también dentro de ella hay grupos que están trabajando por la emancipación de los desposeídos. Para estos casos contradictorios, o cuando los actores ante cierto acontecimiento no terminan de definir su posición se los puede ubicar provisoriamente en el “espacio ambiguo”.

La tarea analítica implica al menos dos exigencias; por un lado, manejar información que permita construir argumentos consistentes que justifiquen el análisis y; por otro lado, tomar una posición que ponga en juego la postura de quien realiza dicho análisis. Es necesario indicar que este modelo no es neutral ni acabado.

5.2. La grilla de análisis coyuntural elaborado en base a la síntesis

GRILLA DE ANÁLISIS COYUNTURAL					
Acontecimiento:					
Escenario:					
Situación:					
Campos		Campo de los Dominadores/hegemonía	Campo de los Dominados/subalterno	Ambiguo	
A C T O R E S	Protagonistas				
	Ayudantes				
	Destinatarios				
Proyecto					
Estrategias					
Relación de Fuerzas					
Articulación con la Estructura Social					

Figura Nro. 30 Grilla de análisis de coyuntura

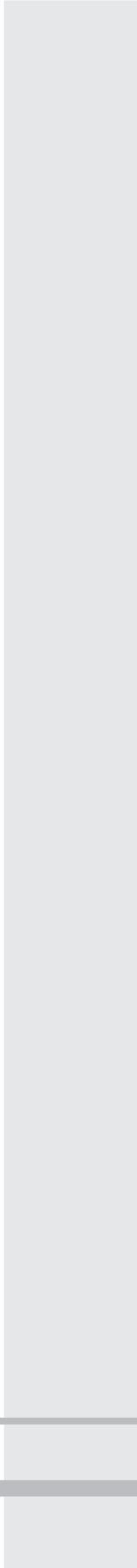
6. CONCLUSIÓN

Haciendo una mirada retrospectiva de lo desarrollado en este capítulo se puede concluir que:

a) Hay al menos tres niveles de explicación de las problemáticas de la realidad educativa. Un primer nivel que centra sus explicaciones en las características individuales o en las relaciones interpersonales. Un segundo nivel que centra sus explicaciones en las características institucionales o ambientales que enmarcan una problemática y un tercer nivel, el estructural social, que busca las raíces sociales que generan un acontecimiento y que brinda una perspectiva mas amplia y profunda de la realidad educativa.

b) El análisis estructural permite comprender las características predominantemente básicas y estables de una sociedad determinada, en ese sentido es de vital importancia reconocer que lo ideológico, lo político-social y lo económico configuran los elementos constitutivos de toda sociedad; o dicho de otro modo, son los huesos del esqueleto que sostienen cualquier formación social.

c) El análisis coyuntural es una herramienta que posibilita conocer cómo están jugando los diferentes actores sociales en una situación determinada; en este sentido este tipo de análisis permite determinar cuáles son los nombres y apellidos de los protagonistas y; partir de allí, desentrañar cuáles son los intereses que defienden, a qué sectores benefician sus acciones, cuáles son las estrategias que utilizan para lograr sus proyectos, cómo se posicionan en el conjunto de relaciones de fuerzas de la sociedad y cómo varia esa relación de fuerza.



LOS GRUPOS Y
LOS PROBLEMAS DE LA
REALIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

LOS GRUPOS Y LOS PROBLEMAS
DE LA REALIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO IV

LOS GRUPOS Y LOS PROBLEMAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento de los múltiples y complejos problemas de la realidad educativa exige un proceso de construcción colectiva que implica un arduo trabajo grupal, es por ello que en este capítulo se aporta algunos elementos para que los sujetos comiencen a incluir en su formación la reflexión colectiva y el trabajo grupal. Es necesario destacar que los aportes conceptuales son básicos, en tanto están pensados para sujetos con poca preparación en el campo grupal.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este trabajo, se reproducen algunos conceptos centrales creados por Enrique Pichón-Rivière y teorías afines, acerca de qué es un grupo, cuáles son los roles que se ponen en juego, cómo operan los miedos y, cuáles son los momentos que atraviesa. Dichos conceptos pueden servir como herramientas para que los/as alumnos/as comprendan cuál es la dinámica de un grupo.

2. APORTES TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL AL ESTUDIO DE LOS GRUPOS

2.1. Concepto de grupo

Existe un amplio consenso entre los distintos investigadores en considerar que los grupos, particularmente los pequeños, se caracterizan por contar con:

- 1) *Objetivos comunes*. Es la razón de existir del grupo y hacia los cuales se canalizan todas las acciones conjuntas e individuales.
- 2) *Conciencia de pertenencia*. Los sujetos se saben y se sienten parte de un espacio colectivo.
- 3) *Normas y valores compartidos*. Ellos reemplazan a las normas y valores individuales.
- 4) Un *sistema de roles*. Los distintos miembros van desempeñando distintos papeles a lo largo de la vida grupal.
- 5) Un *sistema de comunicación*. Cada grupo cuenta con canales que favorecen las interacciones significativas entre sus miembros.

Pichón Rivière (2000) ha definido al grupo como un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen, en forma explícita o implícita, llevar a cabo una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles.

Conforme a esta definición, se puede advertir que:

a) El grupo queda circunscripto a un *conjunto restringido de personas*, es decir, a un pequeño número de sujetos que establecen comunicaciones directas y permanentes, que se vinculan entre sí, y que poseen contacto cara a cara. Todo ello *entrelazado en un tiempo y un espacio compartido*.

b) Cuando se habla de la *articulación producida por la mutua representación interna*, se está refiriendo a aquellas imágenes interiores que están dentro del propio sujeto y, que se interrelacionan con las imágenes que se van representando del mundo exterior. Esa *mutua representación interna* es la interiorización del Otro en el mundo interno de cada sujeto. En tal sentido, las relaciones inter-subjetivas (relación sujeto-sujeto o sujeto-objeto) se van convirtiendo progresivamente en relaciones intra-subjetivas (al interior del mismo sujeto) configurándose así el *Grupo Interno*. Los objetos o sujetos que antes eran externos pasan a ser internos. Es necesario indicar que dicho mundo interno está configurado por un permanente inter-juego entre el “adentro” y el “afuera”.

c) Los miembros del grupo se *proponen en forma explícita o implícita llevar a cabo una tarea que constituye su finalidad*. La tarea es el proyecto común que se alcanza

con diversas acciones en donde se puede relacionar un elemento con otro, o un sujeto con otro, etc. La realización de la tarea, según Quiroga (1986) implica efectuar un conjunto de operaciones destinadas a satisfacer las necesidades y a alcanzar los objetivos comunes, pero exige primero que los miembros integrantes del grupo *reconozcan* esas necesidades y esos objetivos como propios. Es decir, que el Otro aparezca intrincado en su propia necesidad, compartiéndola o complementándola.

El pasaje del “yo al nosotros” se produce cuando el grupo; por un lado, desarrolla la *mutua representación interna*, en donde cada integrante al ser internalizado por los otros, pasa a formar parte de su *grupo interno*, y cada uno sabe que cuenta con los demás; y por el otro, cuando el grupo en función de la necesidad, establece objetivos comunes y se propone para lograrlo la realización de una *tarea*.

d) La realización de la tarea se da *por un complejo mecanismo de adjudicación y asunción de roles*. Para Pichón Rivièrè (2000) el rol es el papel que desempeña una persona conforme a la posición que ocupa, en tal sentido el rol no es más que un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los otros. En ese sentido rol, es el modo en que una persona demuestra lo que se espera de su posición (*estatus*) en una situación dada.

En el proceso grupal, la *adjudicación y asunción de los roles* se articulan y conjugan dialécticamente en el desempeño de un rol. En la *adjudicación* los otros integrantes le asignan un papel que puede ser asumido o no por el sujeto, en cambio, en la *asunción* el participante encarna y actúa un papel determinado. Como se puede apreciar el desempeño no depende tanto de las características individuales de los sujetos, sino del inter-juego dinámico que se producen entre ellos.

2.2. Roles grupales

En el marco de las adjudicaciones y asunciones de roles grupales; por un lado, Benne y Sheats (1948) señalan la existencia de tres tipos de roles: *los roles para el logro de la tarea* que centralizan los esfuerzos en la *finalidad* del grupo, *los roles para cohesión* que favorecen la constitución y mantenimiento del grupo y, *los roles individuales* que solamente apuntan a satisfacer las necesidades personales que no tienen importancia (o son negativas) para el resto del grupo.

Por el otro lado, Pichón Rivièrè (2000) identifica dos tipos de roles: *los roles prescriptos* que están determinados previamente por el grupo; y *roles adscriptos* que van jugando conforme a la red de interacción que se producen en el grupo.

Cada uno de estos tipos de roles serán desarrollados ampliamente en el punto siguiente.

A) Roles para la tarea y para la cohesión y roles individuales de Benne y Sheats

Benne y Sheats (1948) sostienen que existen roles productivos que favorecen el crecimiento del grupo y el logro de sus objetivos, pero también existen roles improductivos que obstaculizan el buen funcionamiento del mismo. Entre los primeros se encuentran los roles para la tarea y para la cohesión grupal, entre los segundos están los roles individuales.

A continuación se describirán cada uno de estos roles:

a) *Roles para la tarea grupal* son aquellas conductas, fundamentalmente intelectivas, que están orientadas a cumplir los objetivos del grupo. Ellos son:

1. Rol de iniciador contribuyente: es aquel rol que propone al grupo nuevas ideas o diferentes formas de ver el objetivo o problema del mismo. Se propone una nueva solución, un nuevo procedimiento, una nueva organización para la tarea a realizar.
2. Rol de inquiridor de información: es aquel que pregunta para aclarar las dudas, solicita información autorizada y/o hechos pertinentes al problema del grupo.
3. Rol de inquiridor de opiniones: es aquel que pregunta para aclarar los valores involucrados en una sugerencia o sugerencias alternativas (a diferencia del anterior, que pregunta por los hechos).
4. Rol de informante: es aquel que ofrece hechos o generalizaciones autorizadas, o relaciona en forma adecuada la experiencia personal con el problema del grupo.
5. Rol de opinante: es aquel que expresan creencias u opiniones relativas a una sugerencia, enfatizando los valores involucrados en ella.
6. Rol de elaborador: es aquel que explica las sugerencias en términos de ejemplos o utiliza argumentos consistentes y profundos.
7. Rol de orientador: es aquel que define o re-define la posición del grupo respecto a sus objetivos, resume lo ocurrido y señala las divergencias con respecto a las metas establecidas.
8. Rol de crítico evaluador: es aquel que intenta supeditar las realizaciones del grupo a alguna norma o serie de normas de funcionamiento en el contexto de la tarea fijada.
9. Rol de dinamizador: es aquel que incita al grupo a la acción o a la decisión, que intenta estimular o llevar al grupo hacia una actividad de mejor calidad.
10. Rol de técnico de procedimientos: es aquel que acelera o facilita el movimiento del grupo realizando tareas de rutina, distribuyendo materiales o manipulando objetos.
11. Rol de registrador o secretario: es un rol fijo (sostenido a lo largo de una misma o varias reuniones grupales) y es asumido por un miembro que anota las sugerencias o lleva un registro de las decisiones del grupo.

b) *Roles para la cohesión grupal*: son aquellos comportamientos, fundamentalmente afectivos, que tienen como finalidad la constitución y sostenimiento del grupo. Estos roles están orientados a lograr que sus integrantes “se sientan parte del grupo”. Ellos son:

1. Rol de estimulador: es aquel que elogia, que está de acuerdo o acepta contribuciones de otros mostrando solidaridad.
2. Rol de conciliador: es aquel que actúa como mediador entre los miembros que asumen posiciones antagónicas conciliando desacuerdos o mitigando tensiones.
3. Rol de transigente: es aquel que cede parte de su posición para llegar a acuerdos. A diferencia del anterior, aquí el miembro que ejecuta esta conducta está comprometido en el conflicto (el rol del conciliador es un de mediador), y en tal medida opera desde adentro del mismo, ofreciendo arreglos, admitiendo su error, disminuyendo su status, yendo a mitad de camino para avanzar en conjunto.
4. Rol de “guarda-tranqueras”: es aquel que intenta mantener abiertos los canales de comunicación, estimulando o facilitando la participación de los otros o, regulando la corriente de comunicación.
5. Rol del seguidor: es aquel que sigue el movimiento del grupo aceptando las ideas de otros, ocupando el lugar de audiencia en la discusión y decisión.

c) *Roles Individuales*: son aquellas conductas que apuntan a satisfacer las necesidades de tipo personal y no aportan al buen funcionamiento del grupo. La aparición constante de estos roles es indicador de problemas no resueltos al interior del grupo. Ellos son:

1. Rol de agresor: es aquel que expresa el desacuerdo “sin razones”, manteniendo vivo un problema una vez que el grupo lo ha resuelto.
2. Rol de buscador de reconocimiento: es aquel que realiza distintos intentos para llamar la atención, exhibiendo sus logros personales, buscando la constante aprobación del grupo.
3. Rol de confesante: es aquel que busca la oportunidad que le proporciona el espacio grupal para expresar sus sentimientos personales sin interés para el grupo.
4. Rol de “play boy”: es aquel que hace alarde de su falta de compromiso con los procesos del grupo y se muestra indiferente.
5. Rol de dominador: es aquel que hace sentir su autoridad o superioridad manipulando al grupo mediante directivas autoritarias, interrupciones y muestras de su *status*.
6. Rol de buscador de ayuda: es aquel que intenta lograr respuestas de simpatía a través de expresiones de inseguridad, confusión personal o desvalorización de sí mismo.

7. Rol de defensor de intereses especiales: es aquel que defiende al interior del grupo intereses que son externos al grupo.

En necesario indicar que cada miembro puede desempeñar más de un rol o realizar una gran cantidad de roles en intervenciones sucesivas en los diversos espacios de trabajo grupal.

B) Roles prescriptos y adscriptos de Pichón Rivière

Pichón Rivière (2000) distingue al menos seis roles: dos prescriptos y cuatro adscriptos. Los roles prescriptos son: *coordinador* y *observador* y, los adscriptos son *portavoz*, *líder*, *chivo emisario* y *saboteador*.

Los **roles prescriptos** son aquellos roles formales que están determinados previamente por la estructura del grupo operativo. Para que este tipo de grupo funcione, se precisa de un *coordinador* y un *observador*.

La función del *coordinador* es romper con los obstáculos que impiden la realización de la tarea. El coordinador debe ser un co-pensador, su función consiste en crear, mantener y fomentar la comunicación, a través de un desarrollo progresivo, donde coinciden didáctica, aprendizaje y operatividad.

La función del *observador* es registrar el proceso grupal documentando de este modo la historia que construye el grupo y, retroalimentar devolviendo aquellas informaciones que permitan avanzar hacia el logro de los propósitos planteados.

Los **roles adscriptos** son aquellos papeles informales que no están determinados por la estructura grupal, sino que se van generando conforme al desarrollo del proceso. Pichón Rivière (2000) distingue tres tipos de roles: *portavoz*, *líder* y *chivo emisario*.

1) El *portavoz* es la persona que habla por todos, es el miembro que denuncia el acontecimiento grupal, las ansiedades o necesidades de la totalidad del grupo. Según Pichón Rivière (2000) es el vehículo de una cualidad nueva, es el emergente grupal, aquel que expresa lo que está ahí, rondando alrededor del grupo, pero que el resto de los integrantes no está en posibilidad de nombrarlo.

2) El *chivo emisario* es el miembro en el cual se vuelcan los aspectos atemorizantes del grupo, en él se depositan las cosas negativas que están en todos.

3) El *líder* es el integrante en el cual se depositan solamente aspectos positivos. Es aquel que se hace cargo de los aspectos favorables del grupo. Entre el *chivo emisario* y el *líder* se establece una función maniqueísta (los extremos de lo bueno y lo malo).

Pichón Rivière, teniendo en cuenta las contribuciones de Lewin, habla de líderes autocráticos, anárquicos (*laissez-faire*) y democráticos.

- El *líder autocrático*, ejerce autoritariamente su rol. El grupo se mueve conforme al ritmo que él le imprime. Este tipo de liderazgo favorece la emergencia de conductas fijas y estereotipadas porque siempre se repite la misma conducta frente a cualquier situación.
- El *líder anárquico (laissez-faire)* es aquel líder pasivo y desinteresado que se caracteriza por su actitud de delegar a los otros miembros la conducción del proceso grupal.
- El *líder democrático* es el líder ideal porque facilita la tarea, agiliza la participación grupal y el abordaje del objetivo (tarea).

4) El *saboteador* es el que se encarga de dificultar el cambio y atentar contra la tarea. El saboteador se hace cargo de la *resistencia al cambio*, de la *angustia por lo nuevo*; de esa sensación de: “*es mejor malo conocido que bueno por conocer*”. Es el emergente del temor grupal a lo desconocido y la resistencia al cambio.

2.3. Miedos básicos

Los miedos emergen ante lo desconocido, ante una situación nueva, ya sea cuando se incorpora un nuevo *sujeto* que puede modificar al grupo, ya sea por una información que viene a cambiar el *conocimiento* que ya se tenía sobre algún aspecto de la realidad, etc.

Dichos temores operan como obstáculos que impiden que los sujetos puedan apropiarse de los conocimientos y aprender. Dar vueltas alrededor de la tarea o de la temática sin llegar al centro, “el irse por las ramas”, son algunos indicadores que dan cuenta de las ansiedades que dificultan el abordaje pertinente de la tarea.

Pichón Rivière (2000) plantea la existencia de dos miedos básicos dentro de una gama de emociones que pueden experimentar los grupos, ellos son: *el miedo al ataque* y *el miedo a la pérdida*.

El *miedo a la pérdida*, es el temor a perder lo que ya se tiene (por ejemplo cuando se inicia un nuevo ciclo lectivo los alumnos se sientan uno detrás de otro como siempre, porque esa es la forma que han aprendido).

El *miedo al ataque* es el temor frente a lo desconocido que puede ser peligroso y ante el cual se tiene la sensación de que no se cuenta con los medios para manejar la nueva situación.

Desde el punto de vista de los procesos psicológicos que se pone en juego, al *miedo a la pérdida* corresponde la aparición de la *ansiedad depresiva* y al *miedo al*

ataque la emergencia de la *ansiedad persecutoria*. Cuando las ansiedades son excesivas, la *resistencia al cambio* obstaculiza el desarrollo de estrategias para abordar un problema. Para Pichón Rivière, estas ansiedades funcionan como *obstáculos epistemofílicos* que perturban el aprendizaje desde una problemática emocional-afectiva.

2.4. Evaluación del proceso grupal. Los vectores.

Pichón Rivière (2000) propone una escala básica compuesta por 5 vectores, que pueden constituirse en una herramienta poderosa para evaluar los procesos de interacción grupal. A continuación se los describe sintéticamente.

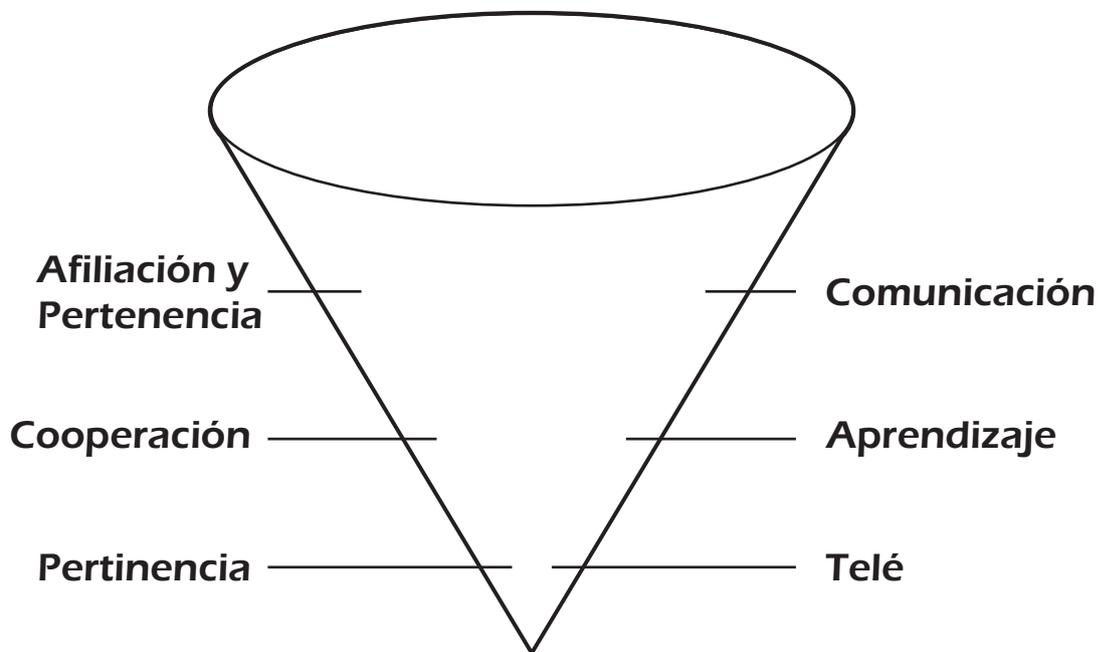


Figura. Nro.31. Vectores del proceso grupal

a) **Afilación y pertenencia:** *alude al grado de identificación de los miembros del grupo entre sí y con la tarea. Se puede diferenciar dos tipos de identificaciones. La afiliación y la pertenencia, los mismos son semejantes pero varían en función de la profundidad. La *afiliación* es el primer grado (más superficial) de identificación. El sujeto aún no se reconoce “como parte de un grupo”, mantiene cierta distancia ya que aún no ha pasado “del yo al nosotros”. Estos sujetos a veces están y a veces no, nunca se sabe si se puede contar con ellos. La *pertenencia* es un segundo grado (más profundo) de identificación. El sujeto se reconoce “como parte de un grupo”, y por lo tanto, son sujetos que ya se “sienten parte de un nosotros”. El grado de identificación con la tarea se visualiza en la responsabilidad con que se asume el desempeño de la tarea prescripta.*

b) **Cooperación:** *refiere a la capacidad de ayudarse de manera recíproca entre los distintos miembros en orden a la realización de la tarea. Ellos se canalizan a través*

del desempeño de roles diferenciados y de la forma como se asumen esos roles. Desde el punto de vista educativo, la cooperación se visualizará en la participación y apoyo de los miembros para contribuir al logro de la tarea (el aprendizaje). La calidad de la cooperación se comprobará mediante el comportamiento solidario efectivo y real de los miembros y no en una expresión de deseo.

d) **Pertinencia:** *Alude a la capacidad que tienen los integrantes del grupo de centrarse en la tarea.* Desde el punto de vista educativo, la pertinencia se verá reflejada en el proceso de elaboración de información trabajada en clase, quitándole su carácter abstracto y convirtiéndolo en instrumental y concreto. La calidad de la pertinencia se expresa entre otras cosas, en la escasa extensión de la pre-tarea, la creatividad, la productividad, las aperturas al proyecto.

d) **Comunicación:** *Alude a la capacidad que tienen los integrantes del grupo para establecer interrelaciones fluidas a fin de establecer interacciones significativas.* En este marco se puede identificar un código (lenguaje compartido en donde está cifrada la información), un emisor (encodificador del mensaje), un receptor (decodificador del mensaje) y un mensaje que circula por un canal o circuito comunicacional y, cuyo resultado final es la información.

Una vía para visualizar este vector; por un lado, es la identificación de “*lo que se dice*” y “*cómo se dice*” (Pichón Rivière, 1989) y; por el otro, es el reconocimiento de *las dificultades en el circuito comunicacional o ruidos que interrumpen la información*”. Para ello es necesario detectar en qué parte del recorrido del mensaje están los cortocircuitos, y de esclarecer los malentendidos básicos tan comunes en la interacción grupal.

e) **Aprendizaje:** *alude al proceso de apropiación instrumental de un conocimiento que posibilita operar con él cambiando tanto al sujeto como al mundo.* Este vector se relaciona con el criterio de adaptación activa a la realidad, modificadora tanto del sujeto como del medio en un proceso de interacción dinámica. La creatividad del grupo, los niveles de comprensión de los conocimientos apropiados, los niveles de transferencias a otros contextos, las formas alternativas que generan los grupos frente a los obstáculos; son claras evidencias de adaptación activa.

d) **Telé:** *refiere a la disposición positiva o negativa para interactuar más con unos miembros que con otros.* Es un sentimiento de atracción o de rechazo, de simpatía o antipatía que aparece “de entrada”. Es una cosa *de piel*; el sujeto no sabe por qué se producen esos sentimientos. Según el Psicoanálisis, ello se genera porque remiten a personajes arcaicos del mundo interno, que en algún momento favorecieron o perturbaron el desarrollo del sujeto y, que emergen a partir del contacto con otras personas.

2.5. Momentos del proceso grupal: Pre-tarea, tarea y proyecto

Pichón Rivière (2000) sostiene que el proceso grupal atraviesa tres momentos diferenciales: la pre-tarea, la tarea y el proyecto. Los mismos se generan en una sola reunión, o también pueden acontecer durante el desarrollo de todo un curso. A continuación se hace una descripción sumaria de cada uno de ellos.

Pre-tarea. El trabajo en grupo operativo, lleva a los alumnos a asumir un compromiso real con el aprendizaje. La primera reacción típica está caracterizada por una resistencia a enfrentarse a la tarea que se les propone. El primer contacto con el objeto de conocimiento produce un aumento de los dos *miedos básicos* explicitados anteriormente, *el de la pérdida* (el temor a perder el lugar obtenido previamente junto a su sentimiento de seguridad) y el del *ataque* (sentimientos de encontrarse sin instrumentos frente a las nuevas situaciones con su consiguiente vulnerabilidad). La combinación de estos dos temores básicos, tal como lo señala Zarzar Charur (1980), produce en los participantes una reacción de *resistencia al cambio* que caracteriza este primer momento de la pre-tarea.

En la *pre-tarea*, como lo destaca Berstein (1993) se da una evitación de la tarea prescrita (en este caso por ejemplo: trabajar sobre la clase), se da vueltas alrededor del tema sin entrar de lleno, se divaga. Éste, es un momento normal en todo grupo, pero si se queda ahí, el grupo se estereotipa y la productividad se anula. En ese momento aparecen los miedos básicos y sus ansiedades correspondientes, que funcionan como *obstáculos epistemofílicos*. Frente a lo nuevo y desconocido de la información, y a la proposición de cambio con respecto a los sistemas clásicos de aprendizaje, aparecen la resistencia al cambio y los mecanismos de disociación propios de esta etapa.

En la *pre-tarea* el grupo se ve sometido a la tensión de dos polos de signo contrario. Por un lado, la *resistencia al cambio* (seguir con todo lo anterior), y por otro, *el proyecto* (avanzar con y por lo nuevo). Esto genera en el grupo una tensión que se resuelve de distintos modos, algunas veces se opone directamente al cambio optando por la seguridad que le da la situación previa, otras se opta por situaciones transaccionales, donde el grupo actúa “como si” estuvieran cambiando, pero en realidad es una forma encubierta de resistencia. Como puede apreciarse, lo que caracteriza a esta etapa son las distintas formas de *no* entrar en la tarea, mecanismo de postergación que oculta la dificultad para tolerar la frustración de iniciar y terminar tareas, lo cual trae paradójicamente una constante frustración. Si el grupo resuelve apostar por el cambio, con la incertidumbre y desafío que ello implica, está en condiciones de entrar en la tarea.

Tarea. Tal como se ha señalado anteriormente, si los participantes del grupo logran superar los obstáculos, elaborar los miedos al ataque y a la pérdida, suplantando los comportamientos estereotipados, etc., estarán en condiciones de desarrollar adecuadamente la tarea, porque se están convirtiendo en un grupo que puede resolver sus problemas en forma colectiva.

Existen indicios que permiten distinguir esta instancia en el proceso grupal. Ellas son:

- Gran elasticidad con relación a los roles aprendidos (eliminación de las conductas estereotipadas y rígidas).
- Mayor creatividad en los aportes.
- Mayor capacidad para resolver colectivamente los problemas.
- Mayor compromiso de cada uno de los miembros.

Al lograr esta percepción más ajustada a la realidad, se disminuyen las ansiedades básicas, y el sujeto modifica su actitud ante el cambio haciéndola menos resistente. En este proceso de maduración emergerá el proyecto.

Proyecto o conclusión. Este tercer momento se inicia cuando el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, pero en el aquí y ahora. En palabras de Pichón Rivière (2000), el proyecto surge cuando ya se ha logrado un sentimiento de pertenencia entre sus miembros, se concreta entonces una planificación para el futuro. Sin embargo, en esta fase del proceso, no siempre el grupo se propone un proyecto nuevo. En ocasiones, al culminar un curso se busca cerrar la experiencia tratando de elaborar los sentimientos de pérdida que genera la separación.

3. CONCLUSIÓN

Haciendo una mirada retrospectiva de lo desarrollado en este capítulo se puede concluir que:

a) La Ciencia Social en general y la Psicología Social en particular han construido algunas conceptualizaciones en torno a qué es un grupo y cuáles son sus características más relevantes que sirven como herramientas para caracterizar la dimensión grupal de los procesos educativos.

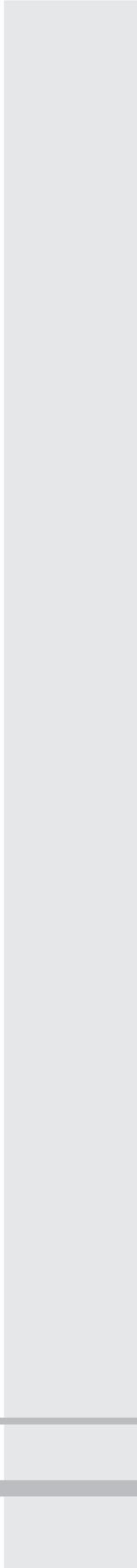
b) Diversos autores plantean que en los grupos se asumen y ejercen distintos tipos de roles. Benne y Sheats clasifican la diversidad de roles grupales en tres clases principales: roles para el logro de la tarea, roles para la cohesión y roles individuales. Pichón Rivière, por su parte señala la existencia de dos tipos de roles, los adscriptos y los prescriptos.

c) La Psicología Social establece que en el proceso grupal se producen dos miedos básicos: el miedo al ataque y el miedo a la pérdida. Dichos miedos constituyen un obstáculo para el desarrollo grupal y la superación de los mismos supone la posibilidad del crecimiento y el compromiso colectivo.

d) Pichón Rivière propone 5 vectores para evaluar las dinámicas grupales: la afiliación-pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé. Estos vectores constituyen una importante herramienta para conocer el grado de desarrollo de un grupo que ha decidido intervenir sobre los problemas de la realidad educativa.

e) La Psicología Social establece que el grupo atraviesa por tres momentos: la pre-tarea, la tarea y el proyecto. En la pre-tarea el grupo expresa sus resistencias al cambio. En la tarea, el grupo demuestra compromiso y creatividad en la resolución colectiva de los problemas y; en el proyecto el grupo puede pensarse colectivamente en un futuro y visualizar nuevas acciones en orden a transformar la realidad educativa.

El conocimiento teórico sobre los grupos es de suma importancia para la formación de los pedagogos. El mismo aporta herramientas para entender los procesos grupales que resultan imprescindibles para el desarrollo de una gran parte de los procesos educativos y, porque permite tomar conciencia que los procesos de transformación socio-educativa, siempre son el resultado de las acciones colectivas colectivo.



EL CAMPO DEL PEDAGOGO
Y LA PROBLEMÁTICA DE LA
REALIDAD EDUCATIVA:

APUNTES CONSTRUIDOS
DESDE DISTINTAS MIRADAS

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

EL CAMPO DEL PEDAGOGO Y LA PROBLEMÁTICA
DE LA REALIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO V

EL CAMPO DEL PEDAGOGO Y LA PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA: APUNTES CONSTRUIDOS DESDE DISTINTAS MIRADAS

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se aportan algunos aspectos normativos y teóricos que sirven para entender la constitución y los puntos problemáticos actuales del campo del pedagogo. Para lograr este propósito, se realizará un recorrido que consta de cuatro partes.

En una primera instancia, se describen algunos espacios educativos regulados por la Ley 26206 (Ley de Educación Nacional) que pueden ser ámbitos en los cuales los pedagogos podrían desplegar su práctica.

En una segunda instancia, se describen los puestos de trabajos y las tareas que puede realizar un pedagogo en el mundo de la empresa privada, para ello se apela a textos producidos en España en donde la inserción en el ámbito privado de los pedagogos está más consolidada que en la Argentina.

En una tercera instancia, se realiza un análisis de las *incumbencias* que presentan los Planes de Estudio del *Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación* (Res. 20/99 -CD-). Dicho análisis está acompañado por aclaraciones terminológicas sobre las nociones de Perfil Profesional y Alcance del Título que sirven para ubicar el lugar de las *incumbencias*.

Finalmente, se esbozan algunas notas históricas acerca de la conformación del campo del pedagogo desde los inicios del sistema educativo argentino, para concluir señalando algunos puntos problemáticos actuales.

2. EL CAMPO DEL PEDAGOGO MIRADO DESDE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

Si el *pedagogo* es aquel trabajador que debe de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural con fundamentos teóricos y metodológicos; *el campo del pedagogo* será el ámbito de ocupación donde este trabajador (sujeto cualificado para trabajar en este campo) puede desarrollar su práctica laboral. Para lograr un primer acercamiento se presenta los distintos escenarios posibles teniendo a la Ley de Educación Nacional como organizadora de esta primera exposición.

Según la Ley de Educación Nacional (26.206), el sistema educativo argentino (que unifica a todo el país) está conformado por los servicios educativos de gestión estatal, de gestión privada, de gestión cooperativa y gestión social en todas las jurisdicciones del país. Dicho sistema está constituido por una estructura que se encarga del gobierno y la administración, por diversos espacios de Educación Formal (cuatro niveles, ocho modalidades), por espacios educativos No Formales y, por otros espacios ubicables o articulables con el sistema formal o no formal. Todos ellos constituyen ámbitos de actuación donde los pedagogos pueden desplegar su práctica.



Figura Nro. 32. Ámbito de actuación del pedagogo derivable de la Ley de Educación Nacional (Ley Nro. 26.206)

A continuación se presentan cada uno de estos espacios y simultáneamente se hace una breve mención de las eventuales acciones que puede efectuar un pedagogo en dicho campo.

2.1. El gobierno y la administración educativa como ámbito de trabajo del pedagogo

El *gobierno* y la *administración* tienen la responsabilidad de conducir el sistema educativo (Art. 113). Esta estructura está conformada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Poder Ejecutivo Nacional), las Autoridades educativas jurisdiccionales (Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y el Consejo Federal de Educación. A estas se incluye la institución escolar por estar estrechamente ligada a este aspecto. A continuación se describen cada una de ellas.

A) El *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* (poder ejecutivo nacional) tiene las siguientes funciones:

- a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente Ley.
- b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente Ley para el Sistema Educativo a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos.
- c) Fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente Ley.
- d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.
- e) Contribuir con asistencia técnica y financiera de las jurisdicciones educativas para asegurar el funcionamiento del sistema educativo.
- f) Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia extraordinaria en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio.
- g) Dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.

- h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.
- i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

B) El *Consejo Federal de Educación* (Art.116.) es un organismo inter-jurisdiccional de carácter permanente que ha sido creada para lograr concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional entre las diferentes jurisdicciones. El mismo está presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades. Esta entidad asegura la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

C) Las *Autoridades Educativas de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, tienen es siguiente mandato (Art.121):

- a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente Ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación.
- b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el *Consejo Federal de Educación*.
- d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.
- e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.
- g) Expedir títulos y certificaciones de estudio.

D) La *institución educativa* (Art. 122) es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta Ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

Las *instituciones educativas*, teniendo en cuenta las disposiciones fijadas por el *Consejo Federal de Educación* (Art. 123) tienen asignado las siguientes responsabilidades:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta Ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
- b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.
- d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.
- f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
- i) Definir su código de convivencia.
- j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución de conflictos.
- k) Promover iniciativas de experimentación y de la investigación pedagógica.
- l) Mantener vínculos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.

- m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- o) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.

El trabajo que puede efectuar un *pedagogo*, en la estructura encargada del *gobierno* y la *administración* del sistema educativo, es amplio y variado. Se puede incluir el estudio de los diferentes aspectos que intervienen en el sistema educativo, la planificación, diseño, seguimiento y evaluación de programas educativos y formativos; la administración y gestión en ámbitos educativos formales y no formales; la promoción y desarrollo de experiencias de innovaciones educativas; la colaboración y asesoramiento en la construcción de política educativa y en el desarrollo de la normativa educativa; etc.

2.2. La Educación Formal como ámbito de actuación del pedagogo

La Educación Formal (Marenales, 1996) es aquella educación de carácter estructurada que desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje intencional y sistemático que culmina con la obtención de un título. Este tipo de educación está reglada por un sistema jurídico específico, cuenta con una estructura organizativa claramente establecida y, con contenidos y formas de intervención educativa previamente determinada.

En el caso argentino, la *Educación Formal* (denominada por la Ley 26.206 como educación común) está constituida por 4 niveles, 8 modalidades y 1 un espacio educativo: la formación docente, que forma parte de la educación superior, pero que es distinguida de manera especial en la Ley.

A continuación se presenta cada uno de ellos.

Los *niveles educativos* son las diversas etapas de formación que organiza el sistema educativo argentino con el fin de avanzar progresivamente hacia el logro de una certificación particular. De acuerdo a la Ley, hay cuatro niveles, a saber:

- 1) La *Educación Inicial* (Art. 18.) constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio solamente el último año.

- 2) La *Educación Primaria* (Art. 26) es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad. La duración total es de seis años.
- 3) La *Educación Secundaria* (Art.29) es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria
- 4) La *Educación Superior* (Art. 34) no es obligatoria y comprende: las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados e Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

Las *modalidades educativas* son, para la Ley 26.206 (Art.17), las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personal y/o contextual, con el propósito de garantizar los derechos establecidos en la Ley.

Las *modalidades* adoptada por dicha Ley son: la Educación Técnico- Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

- 1) La *Educación Técnico Profesional*, según Art. 38, es la modalidad de la Educación Secundaria y de la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y superiores en áreas tanto de ocupacionales específicas como de formación profesional.
- 2) La *Educación Artística*. La Ley hace dos tipos de consideraciones (inciso a y c del Art. 39); una general, referida a la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes y adultos en todos los niveles y; la otra particular, dirigida a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por estudiar *Educación Artística* .
- 3) La *Educación Especial*, según el Art. 42, es la modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley.
- 4) La *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, de acuerdo al Art. 46, es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, a quienes no la hayan completado

en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

- 5) La *Educación Rural*, conforme al Art. 49, es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.
- 6) La *Educación Intercultural Bilingüe*, conforme al Art. 52, es la modalidad de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho de los pueblos originarios a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la *Educación Intercultural Bilingüe* promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.
- 7) La *Educación en Contextos de Privación de Libertad*, de acuerdo al Art. 55, es la modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.
- 8) La *Educación Domiciliaria y Hospitalaria*, según el Art. 60, es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.
- 9) La *Formación Docente* es una parte constitutiva del nivel de Educación Superior, por lo tanto es un espacio educativo que forma parte de la Educación Formal. Según la Ley, la *formación docente* tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

Teniendo en cuenta lo previsto por la normativa, se puede derivar que en el ámbito de la *Educación Formal*, el *pedagogo* tendría una amplia gama de tareas que podría desarrollar. Las mismas van desde la docencia en el nivel medio, específicamente la vinculada a las áreas relacionadas con pedagogía, psicología y filosofía y; la docencia universitaria y en particular en la Formación Docente. También puede desempeñarse en

la orientación académica, vocacional y profesional; en la coordinación, dirección o asesoramiento de instituciones educativas, llegando incluso al diseño, desarrollo y producción de materiales didácticos y; a la investigación educativa destinada a construir conocimientos que permitan describir, comprender y transformar los múltiples problemas que emergen en estos ámbitos.

2.3. La Educación No Formal como ámbito de actuación del pedagogo

La *Educación No Formal* es aquella educación desarrollada por instituciones independientes del sistema formal (no escolares) y engloba aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que no necesariamente conducen a un título, pero tiene cierta estructuración (puede presentar un programa con objetivos, metodología, bibliografía, etc.). Esta educación no posee un marco legal claro y sus funciones no están manifiestamente definidas, lo que conlleva altos grados de incertidumbre y libertad.

En el caso argentino, esta Ley no establece claras prescripciones en torno a la *Educación No Formal* como lo hizo al ordenar la *Educación Formal*, pero sí efectúa algunas consideraciones que orienta este tipo de educación. Así, la Ley en su Art. 112, establece que la *Educación No Formal* debe cumplir con los siguientes objetivos:

- 1) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de *capacitación y reconversión productiva y laboral*, la *promoción comunitaria*, la *animación sociocultural* y el mejoramiento de las *condiciones de vida*.
- 2) Organizar *centros culturales* para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante *programas no escolarizados* de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- 3) Implementar estrategias de *desarrollo infantil*, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender a los infantes, con participación de las familias y otros actores sociales.
- 4) *Coordinar* acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar *actividades formativas* complementarias de la Educación Formal.
- 5) Lograr el máximo *aprovechamiento* de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.

6) Coordinar acciones educativas con los medios de comunicación social.

Teniendo en cuenta los objetivos previstos para la *Educación No Formal*, el *pedagogo* podría desarrollar proyectos de investigación destinados a conocer el complejo y contradictorio mundo de la *Educación No Formal*. También podría planificar, desarrollar y evaluar actividades socio-educativas llevadas a cabo en las entidades productivas (empresas privadas y públicas), en el ámbito cultural (centros culturales, museos, instituciones artísticas, etc.), en organizaciones socio-comunitarias (asociaciones civiles o vecinales, etc.). Estas acciones promoverán o fortalecerán la formación generada en esos espacios sociales.

2.4. Otros espacios educativos ubicables o articulables con la Educación Formal o No Formal

La Ley propone otros espacios educativos donde los pedagogos pueden desarrollar su trabajo, ellos son los relativos a las *TICs* (Tecnología de la Información y la Comunicación), a la educación a distancia y a la educación de sujetos en contextos desfavorables.

a) Educación con nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

La Ley le atribuye, en su Art.100, al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la autoridad para fijar la política y desarrollar opciones educativas basadas en el uso *TICs* y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente Ley.

En ese sentido, dicho *organismo* puede:

- a) Por el medio del portal *Educ.ar de la Sociedad del Estado*, elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.
- b) Por medio del portal *Educ.ar de la Sociedad del Estado* y, a través de “Encuentro” u otras señales educativas, realizar actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio.

Las *TICs* y los medios de comunicación son espacios educativos que han tenido, en el caso argentino, escaso desarrollo. En ese sentido el asesoramiento educativo a los

programas de TV o radio; el asesoramiento o la producción de programas educativos y de recursos multimediales para instituciones educativas; las investigaciones sobre influencia de los medios de comunicación, uso de los materiales y aplicaciones didácticas de las TICs en la *Educación Formal* y la *No formal*, entre muchas otras acciones; son un verdadero desafío para el pedagogo que desee trabajar en este ámbito.

b) Educación a Distancia

La Ley, en su al Art. 104, establece que la opción pedagógica y didáctica denominada *Educación a Distancia*, puede ser aplicable a distintos niveles y modalidades, tiene la misión de coadyudar al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la Educación Formal como a la Educación No Formal.

Esta Ley, en su Art. 105, define a la *Educación a Distancia* como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

En este marco los *pedagogos* podrían planificar, conducir, evaluar, asesorar construir diseños curriculares y materiales didácticos, etc. para los sistemas de educación semi-presencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

c) Educación de sujetos en contextos desfavorables

En torno a la *Educación de sujetos en contextos desfavorables*, la Ley establece algunas consideraciones sobre las *Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa*. En ese marco la Ley, al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y al Consejo Federal de Educación, le *atribuye* los siguientes derechos y deberes:

- 1) Fijar y desarrollar (Art. 79) políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socio-económicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.
- 2) Asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. Para ello le asigna los recursos con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos.

- 3) Proveer textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

En ese marco, el *pedagogo* podría diseñar, desarrollar y evaluar experiencias educativas; construir y desarrollar recursos curriculares y didácticos; asesorar educativamente y/o generar espacios de formación para agentes que trabajan con sectores en situación de desventaja social. Investigar sobre la situación socio-educativa de los sectores sociales más empobrecidos. Todo ello para abordar los múltiples factores que generan o sostienen los diversos rostros de la desigualdad social (marginación, injusticia, discriminación).

3. EL CAMPO DEL PEDAGOGO VISTO DESDE LOS PUESTOS DE TRABAJO EN LAS EMPRESAS PRIVADAS

En este punto, se mencionan panorámicamente los puestos de trabajos y las tareas que puede realizar un pedagogo en el mundo de la empresa privada. Para ello se apela a textos producidos en España por ser un país donde este espacio laboral tiene un desarrollo consolidado. Esta panorámica es indicativa y de ningún modo agota la ingente cantidad de puestos que puede cubrir este trabajador

Puesto de Trabajo	Tarea a realizar
Asesor pedagógico de entidad cultural	Asesoramiento pedagógico. Elaboración de recursos didácticos.
Asesor pedagógico de Editorial	Coordinación y participación en elaboración de libros Elaboración de comentarios pedagógicos sobre libros educativos. Asesoramiento en el diseño de libros educativos. Evaluación de textos educativos.
Responsable de centro de enseñanza a distancia	Divulgación de cursos disponibles. Orientación a los/as alumnos/as. Supervisión de Programas de Enseñanza a distancia.
Director de formación de empresa de <i>consulting</i>	Promoción y Asesoramiento en el ámbito de las relaciones humanas. Formación de formadores de empresa. Formación de personal de empresa en dirección, en relaciones humanas y en comunicación. Diseño de programas específicos.

<p>Director de planes de formación ocupacional</p>	<p>Diseño de planes. Programación de cursos de formador de formadores. Evaluación de resultados de los planes de formación. Promoción de cargos. Selección de los profesores.</p>
<p>Diseñador de recursos tecnológicos</p>	<p>Detección de necesidades de recursos tecnológicos. Elaboración de programas educativos informáticos. Colaboración con demás profesionales. Participación en evaluación y difusión del programa.</p>
<p>Formador de formadores en centro hospitalario</p>	<p>Diseño de programas de formación. Formación psico-pedagógica a los formadores dedicados a la atención de la salud. Seguimiento y evaluación del programa.</p>
<p>Formador del personal de empresa</p>	<p>Diagnóstico de necesidades formativas a nivel de empresa. Diseño y desarrollo de planes y programas de formación individual y grupal. Gestión de la formación: tiempos, espacios, recursos. Divulgación de recursos tecnológicos y didácticos. Promoción de la reflexión y el trabajo en equipo. Promoción de innovación. Establecimiento de relaciones con otros departamentos de formación.</p>
<p>Responsable de formación del personal de empresa de servicios informáticos</p>	<p>Sondeo de necesidades de mercado. Diseño de cursos de formación. Selección y coordinación del profesorado. Supervisión.</p>
<p>Responsable académico de Centro de Informática</p>	<p>Planificación de cursos. Regulación de actuación del profesorado. Asesoramiento a alumnos. Coordinación de la relación profesor-alumno.</p>
<p>Miembro del equipo docente de escuela privada</p>	<p>Coordinación y promoción de la elaboración del proyecto curricular e institucional. Diagnóstico de necesidades de formación a nivel de escuela. Diseño y desarrollo de planes de formación individual, grupal y de centro. Promoción de la auto-evaluación del centro. Realización de evaluación formativa de los profesores. Gestión de la formación: tiempos, espacios, recursos. Promoción de innovación. Promoción de la reflexión y la investigación sobre la práctica.</p>

Integrante de Centro de Formación	Diagnóstico de necesidades formativas del profesorado. Planificación de la formación, adaptadas a necesidades individuales y colectivas. Desarrollo de actividades de formación. Participación en la evaluación de la formación. Participación en la evaluación del centro de formación. Diseño de medios y recursos didácticos y tecnológicos Promoción de la investigación sobre la práctica. Apoyo y difusión de la innovación.
-----------------------------------	---

Figura Nro. 33. Puestos de trabajo y funciones desempeñadas en el campo privado por el pedagogo (adaptado de Millán y otros, 1990 y Tejada, 2001)

En síntesis, como se pudo apreciar en este cuadro, el campo de trabajo del pedagogo en el mundo de la empresa privada es muy diverso, su ámbito de acción se ubica en la educación no-formal y formal; su trabajo puede ser en instituciones escolares y no escolares, empresas comerciales, despachos particulares y en todos aquellos espacios en que se desarrollen acciones formativas, de investigación, de asesoría, de formación de recursos humanos, de administración y planeación, etc.

4. EL CAMPO DEL PEDAGOGO VISTO DESDE EL PLAN DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

4.1. Aclaraciones terminológicas previas

Antes de iniciar el análisis de las *incumbencias* que presentan los Planes de Estudios del *Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación* (Res. 20/99), es necesario efectuar algunas aclaraciones terminológicas sobre las nociones de Perfil Profesional, Alcance del Título e Incumbencias, porque ello permitirá comprender los desarrollos ulteriores.

Tradicionalmente, los planes de estudios universitarios han definido al *perfil profesional* como el conjunto de conocimientos (teóricos, metodológicos e instrumentales), capacidades, habilidades y actitudes deseables que el futuro graduado debería aprender en su formación inicial y ponerlos de manifiesto en el desarrollo de sus prácticas profesionales. Esta forma visualizar el *perfil profesional* es abstracta porque está encarcelada en los barrotes de lo deseable y el deber ser.

Por el contrario, el Plan de Estudios (Res. 20/99 -CD-) del *Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación* de la FCH-UNSL asume la práctica profesional como una práctica social construida históricamente y; es por ello, que no determina el *perfil profesional* como rasgos de conductas deseables, sino como *competencias básicas* que atraviesan la formación y que se vinculan con cada uno de los alcances y contenidos especificados.

Teniendo en cuenta esta mirada, el Plan de Estudios (Res. Nro. 20/99- CD) determina que los/as alumnos/as deben adquirir las siguientes *competencias básicas*:

1. Capacidad para una construcción y revisión crítico-reflexiva del conocimiento pedagógico.
2. Conocimientos teórico-prácticos en el campo de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica.
3. Construcción de un compromiso ético-político en su práctica profesional, docente e investigativa.
4. Capacidad para analizar y comprender la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida.
5. Capacidad para diseñar estrategias de intervención didáctica y llevarlos a la práctica en la enseñanza.
6. Formación para la integración de equipos interdisciplinarios de investigación, docencia, asesoramiento, etc.

El *alcance del título* alude a las actividades para las que resulta competente un profesional, el mismo se construye en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera. El *alcance del título* acredita “oficialmente” la formación académica según lo contenidos y créditos horarios de los estudios realizados definidos en el plan de estudios (Decreto Nro. 256/94).

La *incumbencia* es una derivación del *alcance del título* que alude a la capacidad potencial que deben haber adquirido los profesionales como resultado de la apropiación de conocimientos teóricos y prácticos durante su formación inicial en la Universidad. La UNSL construyó las *incumbencias* del Plan de Estudios de la *Licenciatura* y del *Profesorado en Ciencias de la Educación* (creado por Ord. Nro. 020/99 -CD- y rectificado por Ord. Nro. 12/04 -CD-) en base a la Res. Nro. 2785/85 elaborado por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Las *incumbencias profesionales* construidas sobre la base de este marco normativo, habilita a quienes alcancen (acrediten) el título a desarrollar su práctica, y es la garantía que ofrece el Estado a la sociedad, que el profesional está calificado para ejercer su trabajo.

4.2. Análisis de la incumbencia del Licenciado y el Profesor en Ciencias de la Educación

Para comparar las diferencias y coincidencias de las *incumbencias* planteadas en el Plan de Estudios de los *Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación* (20/09 -CD-), se presenta un cuadro comparativo ordenado en base a la adaptación del listado de actividades constitutivas del trabajo del pedagogo que propone Marques Graells (2000).

De ese listado se toma *asesoramiento, investigación, organización y gestión, formación y desarrollo de recursos* porque contiene gran parte de las incumbencias señaladas en el plan; se deja de lado *diseño de intervenciones educativas, evaluación, conducción de grupos y supervisión* porque de hecho están incluidas en las categorías seleccionadas. Además se agrega una categoría nueva, *acción educativa en diversos ámbitos del mundo social* en donde se incluyen distintas acciones pedagógicas a desarrollarse en variados contextos sociales. En cierto sentido, aquí se ubican los temas varios.

Actividades	Lic. en Ciencias de la Educación	Prof. en Ciencias de la Educación
DESARROLLO DE RECURSO	Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a niveles macro y micro educativos, para la educación formal, no formal; presencial y a distancia.	Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a niveles macro y micro educativos, para la educación formal, no formal; presencial y a distancia.
	Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a niveles macro y micro educativos, para los procesos de formación de formadores o formación de extensionistas.	Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a niveles macro y micro educativos, para los procesos de formación de formadores o formación de extensionistas.
	Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica.	Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica.
FORMACIÓN	Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación formal y no formal; presencial y a distancia.	Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación formal y no formal; presencial y a distancia.
	Planificar, conducir y evaluar procesos de formación de formadores o formación de extensionistas.	Planificar, conducir y evaluar procesos de formación de formadores o formación de extensionistas.
	Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de distintos roles educativos.	Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de distintos roles educativos.
	Diseñar, dirigir y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos.	

FORMACIÓN		Ejercer la docencia en los niveles medio y superior del sistema educativo.
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN	Elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de organización y administración educacional.	Elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de organización y administración educacional.
	Administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos.	Administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos.
	Diseñar y realizar acciones de análisis e intervención institucional.	
INVESTIGACIÓN	Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa.	Participar en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación educativa.
ASESORÍA	Asesorar en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional.	Asesorar en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional.
	Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.	Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.
	Asesorar en la formulación de criterios y normas destinadas a promover la dimensión educativa de los medios de comunicación social.	Asesorar en la formulación de criterios y normas destinadas a promover la dimensión educativa de los medios de comunicación social.
	Asesorar para el diseño y planeamiento de los espacios y de la infraestructura, destinados a actividades educativas, recreativas y culturales.	Asesorar para el diseño y planeamiento de los espacios y de la infraestructura, destinados a actividades educativas, recreativas y culturales.
	Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales.	
ACCIÓN EDUCATIVA EN DIVERSOS ÁMBITOS DEL MUNDO SOCIAL	Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos y realizar acciones de prevención y asistencia pedagógica, destinados a personas con dificultades de aprendizaje, integrando equipos interdisciplinarios.	Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos y realizar acciones de prevención y asistencia pedagógica, destinados a personas con dificultades de aprendizaje, integrando equipos interdisciplinarios.

ACCIÓN EDUCATIVA EN DIVERSOS ÁMBITOS DEL MUNDO SOCIAL	Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional y ocupacional.	
	Participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades.	
	Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos educativos y culturales.	

Figura. Nro.34. Comparación de la incumbencia del Profesor y el Licenciado en Ciencias de la Educación (Res 20/99)

A continuación se efectúa el análisis comparativo mencionado anteriormente.

En lo relativo al **desarrollo de recursos**, no existe diferencia entre el *Licenciado* y *Profesor*. Ambos están habilitados a *elaborar y evaluar propuestas y modelos curriculares* empleables en la *Educación Formal y No formal (micro o macro-educativa, presencial o distancia)* o en el *proceso de formación de formadores o de extensionistas*. Asimismo también pueden *producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica*. Entonces, estos profesionales estarían habilitados para construir y valorar diseños curriculares y materiales didácticos en diferentes soportes y lenguajes (textuales, audiovisuales, multimedia, *internet*, etc.) que serán utilizados en distintos contextos educativos.

En lo relacionado a la **formación**, se puede apreciar que tanto *Profesores* como *Licenciados* están habilitados para *planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Formal y No Formal (presencial y a distancia)*, en los *procesos de formación de formadores, de extensionistas* o cualquier otro sujeto educativo que esté dispuesto a *actualizarse o perfeccionarse en su rol*. Como se puede apreciar estos trabajadores se encargarán, entonces, de construir, desarrollar y valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a diferentes ámbitos o niveles educativos.

Ahora bien, es necesario hacer una observación, mientras que; los *Profesores* están acreditados a trabajar como docentes en la *Educación Formal*, esencialmente en el nivel medio y en el superior del sistema educativo; los *Licenciados*, en cambio, están autorizados a diseñar, dirigir y evaluar programas y proyectos para la *Educación No Formal* como es el de la capacitación de recursos humanos. En este sentido el *Licenciado* debería estar en condiciones de desarrollar espacios educativos que contribuyan a calificar a las personas para que puedan acceder al mercado laboral, mejorar su empleabilidad o lograr su progreso profesional.

Esta decisión tiene razonabilidad curricular que se refleja en el plan de estudios. Ya que hasta cuarto año, los estudiantes de las dos carreras comparten las mismas asignaturas y los espacios curriculares del área de la praxis, pero ese año se bifurcan. Por un lado, los que resuelvan estudiar el *Profesorado* deben cursar la “*Práctica Docente*”. Ese espacio curricular en particular proporciona los saberes específicos que los habilita a trabajar como docentes en la *Educación Formal*.

Por el otro lado, los que deciden seguir estudiando la *Licenciatura*, en 4to año cursan la “*Práctica Investigativa*”, y en 5to año cursan 9 espacios más (Ver figura siguiente), 4 de la cuales: “*Práctica Profesional*” (Nivel V del área de la praxis), “*Organización social del trabajo y educación*”, “*Formación y capacitación en distintos ámbitos laborales*” y “*Economía y educación*” serán las asignaturas que aportarán los saberes que los cualificarán para *diseñar, dirigir y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos*.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación especial ✓ Educación a distancia ✓ Planeamiento educacional ✓ Análisis institucional ✓ Nivel V: practica profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Taller de tesis ✓ Organización social del trabajo y educación ✓ Formación y capacitación en distintos ámbitos laborales ✓ Economía y educación
--	---

Figura Nro. 35. Asignaturas de 5° de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Res 29/99)

En cuanto la **organización y gestión** los *Licenciados* y los *Profesores* están cualificados para *elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de organización y administración educacional* y; para *administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos*. En este sentido se puede apreciar que ambos trabajadores están habilitados a construir dispositivos educativos (modelos y diseños) que permitan innovar la estructura y el funcionamiento del sistema educativo y; también están habilitados para gestionar diversas instituciones educativas (unidades y servicios) impulsando procesos que conduzcan, orienten los procesos educativos llevados a cabo en esos espacios.

No obstante ello, sólo los *Licenciados* están habilitados para *diseñar y realizar acciones de análisis e intervención institucional*. En ese marco, la asignatura: *Análisis institucional* (sumado a problemática institucional dictado en 3er año) le aportarían algunos elementos que pueden ayudar a identificar los problemas institucionales, a comprender sus causas y consecuencias y, a buscar los mecanismos que permitan resolverlo devolviendo a estos sujetos la capacidad de transformación.

Respecto del **asesoramiento**, puede observarse que ambos trabajadores pueden: ayudar a la construcción de normas jurídicas sobre lo educativo, orientar el trabajo

pedagógico en las instituciones educativas, en organizaciones comunitarias y en los medios de comunicación. Además, pueden aportar una mirada que enriquezca la construcción de espacios físicos destinados a actividades educativas, recreativas y culturales. La diferencia estriba en el hecho de que sólo el *Licenciado* puede asesorar a las diversas instituciones en formulación de políticas culturales y educativas.

En lo relativo a la **investigación** la diferencia clave está dada por el grado de responsabilidad e involucramiento que tiene respecto de la producción del conocimiento científico. Mientras el *Licenciado* puede diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa, el *Profesor* sólo puede participar en la elaboración y ejecución de los mismos. En la práctica, esto implica que un *Profesor* no puede ser director de un proyecto de investigación. Esto está dado por la propia formación del *Profesor*, quien para recibir el título de tal no necesita realizar tesis.

En cuanto a la **acción educativa en diversos ámbitos del mundo social**, (categoría que ubica allí los temas varios como se dijo anteriormente) tanto el *Licenciado* como el *Profesor* están habilitados para *elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos y realizar acciones de prevención y asistencia pedagógica, destinados a personas con dificultades de aprendizaje, integrando equipos interdisciplinarios*. Es este sentido, estos trabajadores estarían en condiciones de trabajar con sujetos que presentan problemas en el lenguaje, en el manejo de la lectura y la escritura o, en la forma de razonar matemáticamente.

Pero sólo los Licenciados estarían habilitados a:

a) *Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional y ocupacional*. Estas acciones están destinadas a que los sujetos tomen decisiones prudentes en torno a la elección y el progreso de sus actividades formativas y a resolver los problemas derivados del campo laboral. El asesoramiento, la información y la formación son las herramientas que facilita la inserción del sujeto al mundo educativo o laboral.

b) *Participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción socio-cultural en comunidades*. En este sentido se alude al conjunto de actuaciones de carácter educativo que los *Licenciados en Ciencias de la Educación* podrán efectuar en orden a dinamizar, vitalizar y promover la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que está integrada.

c) *Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos educativos y culturales*. Aquí se incluyen un conjunto amplio y variado de acciones que abordan ideas, conocimientos, valores, actitudes, tradiciones y formas de actuar. Esta acción puede asumir un costado educativo cuando se busca esencialmente la formación del sujeto o, un costado cultural cuando se busca la creación, recreación, transmisión de valores, creencias o tradiciones.

La *acción educativa en diversos ámbitos del mundo social*, es la categoría donde se aprecia mayor diferencia entre la incumbencia del *Licenciado* y la del *Profesor*, esto se debe entre otras razones, porque dicha categoría es la más flexible (quizás la más ambigua) y la que más se aleja de los escenarios tradicionales donde se pensaba el hecho pedagógico. Los acelerados cambios políticos, económicos y sociales que vive el mundo, resquebrajaron esos escenarios y las formas de educación planteando la necesidad de construir nuevos espacios y configurar nuevas prácticas.

5. EL CAMPO DEL PEDAGOGO COMO ESPACIO EN CONSTRUCCIÓN: Breve historia y puntos problemáticos actuales

El campo del pedagogo es un espacio en construcción que está condicionado por procesos históricos y disciplinares. Para empezar a entenderlo, primero se efectúa, en forma sumaria, una historia de este campo y luego se plantean algunos núcleos problemáticos actuales.

5.1. Notas históricas sobre el campo del pedagogo

Desde el punto de vista histórico, el campo del pedagogo es relativamente nuevo, si bien es cierto, las problemáticas educativas son tan antiguas como el mismo hecho educativo; sin embargo, se empieza a referirse sistemáticamente al campo del pedagogo en la modernidad, cuando se crean los sistemas escolares.

Teniendo en cuenta esta observación, en este punto se realiza una breve reseña del campo del pedagogo en Argentina. Para ello se toma como punto de partida la constitución del Estado-Nación a fines del siglo XIX, luego se pasa por los múltiples cambios que sufrió durante el siglo XX y se culmina con el relato de los acontecimientos que suceden a fines del siglo XX e inicio del siglo XXI.

1. Pedagogos eran los hombres de Estado, abogados, médicos y también los maestros (1880-1915)

La constitución de un colectivo de sujetos que pensaron sistemáticamente la realidad educativa, intervinieron sobre ella y fueron configurando lo que luego sería el campo del pedagogo, estuvo asociado a la conformación de los Estados Nacionales y a la creación de los sistemas educativos durante el siglo XIX. En la Argentina se llevó adelante bajo la dirección del *Estado oligárquico liberal* que implantó el sistema público de educación.

A finales del siglo XIX, no existía la figura del *Licenciado* o *Profesor en Ciencias de la Educación* y, es muy difícil pensar todavía un cuerpo de profesionales llamados pedagogos. Sarmiento, el “constructor del sistema escolar argentino” (Puiggrós, 2003),

a quien podría considerarse “el pedagogo”, no estudió específicamente para eso, sino que su amplia formación intelectual vinculada a la política, a la cultura, a la comunicación, a la economía, incluía también, un espacio relevante a la educación.

Es importante destacar que, generalmente, los primeros creadores del discurso pedagógico moderno (sujetos que podrían calificarse como “los que sabían de la educación”) eran pensadores formados en derecho, en medicina o en las nascentes ciencias de base experimental (Furlán y Pasilla Valdez, 1993). Posteriormente, y con la creación de la Escuela de Maestros Normales (1870), aparecen los primeros especialistas en educación. Una buena parte de estos *maestros normales* iban a convertirse en pedagogos en tanto produjeron conocimientos acerca de la realidad educativa de su tiempo.

El espacio previsto para estos pedagogos (abogados, médicos y maestros) era el de la dirección política de la educación pública: su lugar estaba en el Ministerio de Educación o en los Consejos de Educación, y desde allí establecían los fines y objetivos de la educación, elaboraban normativas que regulaban el trabajo educativo, supervisaban al recién creado sistema educativo, entre otras muchas tareas. Casi todos ellos, especialmente los maestros normales, tuvieron su espacio concreto en las escuelas primarias, secundarias o en las instituciones de Formación Docente donde enseñaban. Muchos de estos docentes llegaban con el tiempo a la dirección de sus escuelas.

Era común, en ese entonces, que abogados o médicos, desde el lugar de funcionarios públicos en educación, escribieran libros de textos para niños o para maestros, inventaran métodos de enseñanza, diseñaran planes de estudios, generaran sistemas de evaluación, etc.

Los saberes, los ámbitos de actuación y los puestos de trabajo que configuraron el campo del pedagogo referían generalmente al sistema educativo nacional y al formato escolar en particular.

2. *Pedagogos eran los Filósofos y Psicólogos en la Universidad (1915-1955)*

No iba a pasar mucho tiempo para que tanto la formación de los maestros como el gobierno empezaran a ser reclamados por los Filósofos primero y los Psicólogos luego, porque ellos eran quienes comenzaron a legitimar su saber desde sus estudios pedagógicos en las Universidades.

La primera Cátedra de *Ciencias de la Educación* la ocupó en 1902, Francisco Berra en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la misma estaba orientada a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Desde la fundación de esta cátedra hasta la creación de la carrera denominada *Ciencias de la Educación* a mediados de la década '50, esta área de conocimiento estuvo subordinada a la filosofía, esta subordinación sostenida fundamentalmente por los filósofos anti-

positivistas, implicó la desvalorización de la investigación científica sobre la enseñanza y la práctica educativa (Puiggros, 2003). Desde esta mirada predominantemente filosófica se destacaron Saúl Taborda o Juan Mantovani. Este último egresó de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el año 1919 con el título de: *Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Ciencias Afines*.

Por el contrario, intelectuales vinculados al positivismo buscaron darle a los estudios superiores en educación una entidad científica, pero reduciéndola a la experimentación psicológica. En ese marco Victor Mercante, maestro normal egresado de la Escuela Normal de Paraná, en 1906 organizó la sección pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Plata. De esta sección surgió en 1915, la *Facultad de Ciencias de la Educación* y la creación de un laboratorio de *paidología* donde comienzan a desarrollarse investigaciones sistemáticas acerca del aprendizaje de los niños.

Victor Mercante intentó dar estatuto científico al discurso pedagógico, al fundamentarlo en el método experimental y al ligarlo con la psicología y con la biología. De ese modo las *Ciencias de la Educación* comienzan a aparecer como un ámbito separado de la filosofía (Dussel, 1993). Rodolfo Senet y Anibal Ponce fueron dos autores que produjeron escritos pedagógicos importantes para su época desde esta perspectiva.

Lo importante de esta reseña es; por un lado, visibilizar cómo en el mundo de los pedagogos empieza a abrirse tanto la investigación como la formación en el nivel superior y; por el otro, confirmar que los saberes que se discuten, los ámbitos de actuación donde se insertan y los puestos de trabajo (gobierno, supervisión, docencia en el nivel primario y secundario) siguen siendo aquellos espacios vinculados a la órbita del Sistema Educativo Nacional.

3. Pedagogos son los Profesores o Licenciados en Ciencias de la Educación (1955-1976).

Durante la vigencia del *Estado Benefactor*, particularmente cuando el gobierno era ejercido por el desarrollismo, se crean las carreras con las titulaciones que ahora se conocen como: *Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación*. En 1957 se crea la carrera de *Ciencias de Educación* en la UBA y, en el año 1959, se funda la Carrera de *Ciencias de la Educación* en la Universidad Nacional de La Plata. Con esta institucionalización se logra la plena autonomía de los estudios pedagógicos respecto de la Carrera de Filosofía (Puiggros, 2003)

A partir de este momento se abandona el término de *Pedagogía*, ligado a la especulación filosófica acerca de la educación, para referirse ahora a la *Ciencias de la Educación*, disciplina construida a partir de los aportes científicos de la antropología, la economía, la sociología, la política, entre muchas otras y; como contrapartida, la filosofía, pero también la psicología dejan de ser los ámbitos que definían cómo pensar la educación.

En esta etapa se otorgan de manera sistemática los títulos de *Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación*, a partir de ese momento se empieza a hacer notoria la división entre los maestros normales y los *profesionales de las Ciencias de la Educación*, en tanto estos últimos van a fundamentar su *status* en el carácter “superior” de sus conocimientos.

Después de la segunda guerra mundial, comienzan a formarse los primeros organismos internacionales (ONU, BID, etc.). Estas entidades, fundamentalmente desde una visión desarrollista de la educación, van a prestar especial atención al planeamiento educativo. Dicho planeamiento ya no podrá ser ejercido por “políticos”, por maestros o profesores de enseñanza media poseedores de una cultura general, sino que será efectuado por un especialista en el tema con título universitario: el profesional dedicado a la *Ciencias de la Educación*.

Paralelamente, surgen la UNESCO, la CEPAL y, organismos como la FLACSO (1957) o la CLACSO (1967) como nuevos actores por fuera de los Estados Nacionales, dedicados a la producción, difusión e incluso dirección de procesos educativos. Esto va acompañado por la especialización de los profesionales encargados de la educación.

Otro cambio importante de señalar es que, a partir de los años '60, el pensamiento sobre la realidad educativa no se acota solamente al “formato escolar”, sino que empiezan a surgir nuevos conceptos en el campo disciplinario que crean nuevas realidades ampliando el escenario de trabajo de los pedagogos. Así se gestan las nociones de “Educación No Formal”, “Educación Informal”, “Educación de Adultos” y “Educación Popular”, entre muchas otras.

Una investigación realizada en La Plata por Villa, Perdorsoli y Martín (2009) acerca del campo del pedagogo revela que: asesoramiento en diversas instituciones, dirección de escuelas, docencia (en el nivel primario, medio y superior), perfeccionamiento docente, investigación, participación en organismos de coordinación, asistencia psicopedagógica, eran a fines de la década del '60, los espacios ocupacionales al cual accedían los profesionales dedicados a la *Ciencias de la Educación* (ver Figura Nro. 36).

Campo Ocupacional	% (1969)
Asesoramiento	9,5
Dirección de Escuelas	4
Docencia Nivel Primario	5
Docencia Nivel Medio	19
Docencia Nivel Superior	24
Perfeccionamiento Docente	7
Investigación	7
Organismos de Coordinación	9,5

Asistencia Psicopedagógica	15
Docencia en posgrados	0
Capacitación Laboral	0

Figura Nro. 36. Campo ocupacional del pedagogo en 1969
(Tomado de Villa, Pedersoli y Martín, 2009)

En este período los saberes, los ámbitos de actuación y los puestos de trabajos de los *Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación* todavía van a estar estrechamente ligados al sistema educativo público; sin embargo, el surgimiento de nuevos actores por fuera del Estado, comienza a demandar al colectivo de profesionales la participación en nuevos espacios y la creación de nuevas prácticas, tales como el asesoramiento en distintas organizaciones, o la investigación en oficinas de organismos supranacionales, como es el caso de Ricardo Nasif, puntano egresado de la Universidad Nacional de la Plata, que trabajó en la UNESCO en calidad de experto de *Ciencias de la Educación*.

4. Pedagogos son los Magíster, Doctores y pos-doctores en Ciencias de la Educación (1976-2011)

A fines de los años '70 comienza la crisis del *Estado de Bienestar* y la conformación inicial del *Estado Neo-liberal*, con ella cambia el papel del Estado como el principal actor determinante del campo del pedagogo. Durante este período la educación adquiere un nuevo sentido, deja de entenderse como derecho público y pasa a ser concebida como un servicio que puede adquirirse en el *mercado educativo*. La "oferta" pública pasa a constituir una oferta más que, de ahora en adelante compite con la oferta privada. Dichos procesos van a alcanzar su plenitud en los '90.

El campo del pedagogo empieza a configurarse en función de la oferta y la demanda del mercado, donde el Estado es un actor más, un actor que oferta y demanda servicios. Este cambio en la política educativa va acompañado de una precarización laboral de los *Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación*, a quienes les será cada vez más difícil acceder a un puesto estable en algún lugar del sistema educativo público.

Asimismo, la educación privada abre sus puertas a los egresados en *Ciencias de la Educación* a condición de que flexibilicen tanto su trabajo como sus condiciones laborales. En ese marco se precarizan los contratos, se reducen los salarios y se intensifica la labor educativa. En muchos casos, el *Profesor* y el *Licenciado en Ciencias de la Educación* será considerado un profesional autónomo, que ofrece un servicio puntual, por el cual debe emitir una factura de manera similar a las profesiones liberales, aunque muchas veces no tan bien pagas.

El sector privado da cabida a la capacitación laboral, al asesoramiento pedagógico a las empresas, a la coordinación de programas educativos financiados por entidades

internacionales, al diseño de materiales para editoriales, etc. No obstante ello, en el ámbito público siguen perdurando ciertos puestos de trabajo como la Formación Docente, la investigación educativa y algunos puestos burocráticos en las estructuras dedicadas al gobierno y la administración educativa (Ministerios de Educación, Consejos de Educación, etc.)

Un actual espacio de inserción por fuera del sistema formal, son aquellos espacios vinculados a la Educación No-Formal en tareas de coordinación y ejecución de programas de Educación de Adultos, Educación de Género, de Alfabetización, de prevención, etc. que son subsidiados por el Estado pero sin generar por ello una relación empleador-empleado.

Villa, Pedersoli y Martín (2009) aportan algunos datos que permiten apreciar el cambio en el campo ocupacional que sufrieron los egresados en *Ciencias de la Educación* de la Argentina.

Campo Ocupacional	% (1969)	% (2004)
Asesoramiento	9,5	19
Dirección de Escuelas	4	2,3
Docencia Nivel Primario	5	0
Docencia Nivel Medio	19	6
Docencia Nivel Superior	24	25
Perfeccionamiento Docente	7	13
Investigación	7	10,1
Organismos de Coordinación	9,5	13
Asistencia Psicopedagógica	15	2,3
Docencia en posgrados	0	2,3
Capacitación Laboral	0	7

Figura Nro.37. Campo ocupacional del pedagogo (1956-2004)
(Tomado de Villa, Pedersoli y Martín, 2009)

En este cuadro se puede advertir que la docencia primaria quedó excluida, la enseñanza secundaria está disminuyendo y; en contraposición han crecido aquellos espacios vinculados a la docencia en el nivel superior, al asesoramiento, a la integración de organismos de coordinación y a la investigación educativa. Puede verse también la emergencia de dos nuevos ámbitos: la docencia de post-grado y la capacitación laboral.

La emergencia de estos dos ámbitos es causado, entre otras razones, por el régimen neo-liberal que deja a mano del mercado la regulación del mundo educativo.

Así:

a) En lo relativo a la docencia de post-grado, el mercado educativo va exigiendo a los pedagogos mayores titulaciones para permanecer en el sistema, ya no alcanza con ser *Profesor* o *Licenciado*, se necesita acreditar un saber superior para conseguir un puesto de trabajo o para “hablar de educación”. En ese marco, las Universidades (públicas y privadas) y los organismos surgidos en los '60 y '70 (FLACSO, CLACSO, etc.) crean carreras de post-grado aranceladas (especializaciones, maestrías, doctorados, post-doctorados) que ofrecen al *Profesor* o *Licenciado* una formación superior. Esas carreras son oportunidades laborales para que aquellos pedagogos con “altos niveles de calificación” puedan ejercer la enseñanza de post-grado. Dicha docencia no implica el establecimiento de una relación empleador-empleado, por el contrario, se trata de contratos a término en el cual los profesionales emiten facturas, incluso ante organismos del Estado.

b) En lo relativo a la capacitación laboral, la existencia de un mercado altamente competitivo, generó en las empresas la necesidad a prever al interior de ellas mismas un espacio destinado a la capacitación laboral de sus trabajadores. Esto se debe entre otras razones, porque el ingreso a ciertos mercados regionales, exige cumplir con ciertas “normas de calidad” que implican la capacitación permanente de sus recursos humanos. Otro causa del crecimiento de la capacitación laboral se debe a los altos niveles de desocupación que obligó a una gran parte de los trabajadores inactivos a buscar espacios donde puedan adquirir conocimientos técnicos, teóricos y prácticos que le permitan adaptarse a las cambiantes condiciones que le plantea el mercado laboral. Esta penosa situación evidentemente “beneficia” a los “nuevos pedagogos” en tanto se convierte en una oportunidad para ofrecer espacios de capacitación laboral en base a las nuevas necesidades existentes.

5.2. Puntos problemáticos actuales del campo del pedagogo

Tras este breve desarrollo histórico, ahora resta señalar cinco aspectos problemáticos que acontecen al interior del campo del pedagogo.

Punto problemático 1. La sociedad no sabe que es un pedagogo y, por ello no lo demanda.

Marque Graells (2000) y Segovia (2005) han destacado que, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, las demandas sociales de estos profesionales son escasas, están difuminadas y no son reclamadas por el público al que debe ir destinada su acción con la fuerza que se reclaman otros servicios. Esto se produce porque la mayoría de la sociedad no sabe qué es la pedagogía, qué sentido tiene, qué hace o qué puede realizar un pedagogo. Este desconocimiento le resta legitimidad social, en tanto que nadie puede demandar o defender aquello que no conoce.

Punto problemático 2. El Estado no atiende la falta de nitidez del campo del pedagogo.

El Estado no define claramente cuáles son las tareas que debe desarrollar en su puesto de trabajo el pedagogo. Como lo señala Marque Graells (2000), aludiendo a España pero extensible a la Argentina, la Administración Educativa no es clara porque apenas ha creado algunas salidas laborales específicas para este profesional. En este sentido los marcos normativos en torno al trabajo de los pedagogos son erráticos en tanto no fijan un horizonte hacia donde dirigir los esfuerzos laborales, y también son insuficientes porque no cubren las diversas problemáticas que engendra este campo. Todo esto genera una profunda incertidumbre.

Punto problemático 3: El campo del pedagogo se disputa con otras profesiones.

La falta de normativa específica respecto de los espacios ocupacionales de los *Profesores o Licenciados en Ciencias de la Educación* ha generado que los posibles puestos de trabajo sean ocupados por profesionales de otras disciplinas sin la cualificación necesaria, tal es el caso de los psicólogos, los trabajadores sociales, los comunicadores sociales e incluso los técnicos de la computación que realizan especializaciones en diseño de *software* educativo. Esta falta de límites puede notarse tanto en el sistema formal como no formal y en las distintas modalidades anteriormente vistas.

Punto problemático 4. Los cambios laborales del pedagogo son producidos por los cambios sociales.

El campo del pedagogo está en constante reconstrucción. Inicialmente, estuvo restringida a los límites de la educación formal, por ello la docencia, la gestión, la supervisión, la investigación y otras actividades se orientaban a la escuela, pero en los últimos tiempos, esto se está modificando como resultado de los acelerados cambios generados en el mundo social. En ese sentido se puede apreciar que este campo se está diversificado de acuerdo con las necesidades de la “Sociedad de la Información” y de los nuevos “mercados educativos”.

Punto problemático 5. El campo del pedagogo es sentido común o ciencia.

Entre muchos educadores existe la creencia que cualquier docente con amplia experiencia y con conocimientos construidos con sentido común puede trabajar como pedagogo, en contraposición a esta idea, y en particular los partidarios de la perspectiva tecnocrática, tal como se ha señalado en las notas históricas, han sostenido que el *Profesor* o el *Licenciado en Ciencias de la Educación* tiene que fundamentar su práctica profesional en conocimientos válidos científicamente.

Para superar este punto problemático, es necesario romper los antagonismos que implica separar de manera tajante las construcciones de sentido común y las

producciones científicas. Para ello es imprescindible revalorizar tanto las experiencias realizadas por los docentes como las investigaciones en torno a la realidad educativa. Las dos prácticas son fuentes para pensar este campo de trabajo.

En suma, como se puede apreciar el campo de trabajo del pedagogo se encuentra aún, en periodo de construcción y reconstrucción buscando el reconocimiento legal que le aportarían los marcos normativos y la legitimación social que le proporcionaría la sociedad. Estos reconocimientos dependen en gran medida de que el pedagogo empiece dar respuestas a las demandas educativas, pero además no debe atarse a ellas, sino que, como afirma Segovia (2005), tiene que trabajar por generar nuevos ámbitos que respondan a necesidades sociales aún no demandadas y demostrar que puede resolver los diversos problemas que la realidad educativa plantea.

6. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión se efectúa un recorrido de los puntos más relevantes abordados en este capítulo:

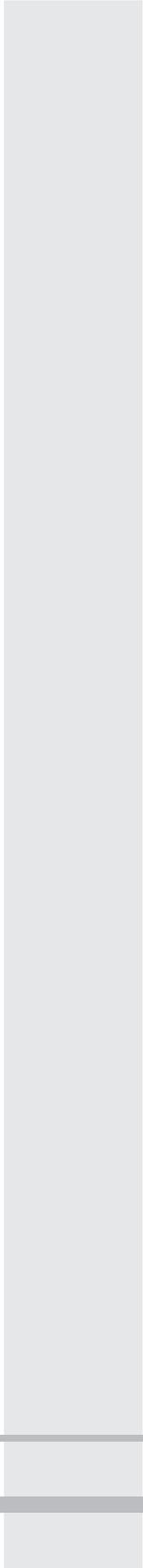
a) La Ley Nacional de Educación plantea un amplio horizonte de espacios donde los pedagogos podrían desarrollar sus prácticas. Este horizonte incluye los ámbitos de la *Educación Formal*, *No Formal* y una serie de espacios ubicables o articulables entre ellos (Educación con las *TICs*, Educación a Distancia, Educación de sujetos en contextos desfavorables). Estos ámbitos, previstos en la Ley, exigen a los pedagogos empezar a construir su lugar y definir las formas de intervención, que aún no están claramente demarcadas.

b) Los puestos de trabajo para pedagogos llevados a cabo en el mundo privado (fundamentalmente los desarrollados en España) ponen de manifiesto el hecho de que existen nuevos ámbitos de actuación que se están configurando como una tendencia actual del campo profesional. Pero queda pendiente la reflexión profunda del sentido ideológico y político de esas tendencias. Esta deuda se suma al conjunto de problemáticas educativas que el campo del pedagogo no ha resuelto aún.

c) El conocimiento de las competencias básicas, los alcances del título y las incumbencias previstos en el Plan de Estudios de los *Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación*; por un lado, permitió realizar un análisis comparativo de las diferencias entre las dos carreras universitarias y; por otro lado, permitiría confrontar reflexivamente estas incumbencias con la actual configuración del campo de inserción laboral de los egresados de dichas carreras.

d) La mirada histórica del campo del pedagogo, permitió comprender tanto los procesos complejos que se desarrollaron en la constitución de ese campo de estudio, como las múltiples problemáticas actuales que se generan en el mismo.

El campo del pedagogo dejó de ser un espacio construido solamente sobre la base de políticas públicas a largo plazo y proyectado hacia el sistema educativo nacional. Nuevos actores, nuevos escenarios educativos y nuevas disputas disciplinares y profesionales, encuentran a los *Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación* buscando el reconocimiento social y económico en un campo profesional, tal vez ahora, menos definido que antes.



CONSIDERACIONES

FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

En la introducción se señalaba que la articulación entre alfabetización académica y alfabetización política operaban como dos hilos conductores trenzados que tejen los distintos ejes problemáticos que se desarrollan en cada uno de los capítulos, tratando de dar unidad al libro.

Este texto trenzado por estos dos procesos; por un lado; aportaron algunos conocimientos necesarios para comprender las diversas problemáticas que acontecen en el campo pedagógico posibilitando la construcción de marcos de referencia desde donde interpretar y actuar en el mundo social en general y educativo en particular; por el otro, también aportaron herramientas que permitieron efectuar una lectura crítica del mundo a partir de la lectura del texto en orden a intervenir transformadoramente en el mundo socio-educativo.

Estos dos tipos de alfabetización deben estar fuertemente trenzados porque, la alfabetización política presta un lente que permite mirar si los procesos de aprendizaje

que produce la alfabetización académica están dirigidos a la producción o a la reproducción de nuevos saberes; a la comprensión o no, de la propia experiencia de estudiantes en un momento socio-histórico determinado; a la identificación o no de los proyectos de sociedad que subyacen a los conocimientos que circulan en los distintos escenarios del sistema educativo y; a la promoción o no de la construcción de un posicionamiento crítico ante la realidad histórica más amplia (Proyecto de investigación 4-1-88-02 CyT-FCH-UNSL)

Tomado en cuenta estas consideraciones, en estas conclusiones se harán referencia a los aportes que hacen cada uno de los capítulos al costado académico o al costado político que pretenden promover.

El primer capítulo, referido a las nociones elementales que encuadran el estudio de la realidad educativa y la praxis, aportó algunas coordenadas que permitieron definir algunas categorías teóricas fundamentales que favorecieron los desarrollos ulteriores. En este sentido, apelando a la historia de la filosofía y al campo de la pedagogía actual, se establecieron precisiones conceptuales sobre las nociones de “praxis”, de “realidad educativa” y de “problemática”. Estas precisiones no solucionaron los profundos problemas teóricos, ni siquiera las dificultades terminológicas que estos conceptos suponían, sólo aportaron un marco de acuerdo mínimo que actuaron como claves tanto académica como política para iniciar el proceso alfabetización en base al recorrido de algunos tópicos del universo disciplinar de las Ciencias de la Educación.

El segundo capítulo, relativo a las perspectivas de la realidad educativa y sus implicancias en la relación teoría-práctica, aportó, desde lo académico, un conjunto de conocimientos acerca de tres enfoques que enmarcan la práctica profesional de los educadores: la perspectiva positivista, la perspectiva interpretativa y la perspectiva socio-crítica. Estos temas pusieron de relieve que en el campo pedagógico, las diversas miradas asentadas en una serie de supuestos gravitan sobre la práctica profesional. Desde lo político, estos marcos de referencia apuntan a la toma de conciencia de que, en el mundo educativo existen diversas posiciones teóricas, que estas posiciones están en permanente disputa y que la asunción de alguna posición determina la forma en que se habita la realidad educativa.

El tercer capítulo, relativo a los elementos para el análisis, aportó diversas explicaciones sobre cómo examinar la realidad educativa. En ese marco se abordaron los siguientes temas:

- ✓ Los niveles causales de los problemas de la realidad educativa. Este saber permitió determinar que los factores que generan los problemas educativos, no son simples ni independientes sino que forman parte de una formación social que le da sentido.
- ✓ El análisis estructural efectuado en base a un recorrido histórico. Este saber aportó pistas para entender que los diversos problemas educativos actuales, tienen una historia y una formación social como telón de fondo.

- ✓ El análisis coyuntural efectuado en base a herramientas construidas por pensadores e instituciones inscriptos en el pensamiento crítico. Este saber es, en sí mismo, una herramienta valiosa para examinar los problemas educativos actuales en tanto permite el reconocimiento de los posicionamientos que asumen los distintos actores sociales, la identificación de sus proyectos, el empleo de tácticas y estrategias para lograr sus objetivos, la valoración de las relaciones de fuerza, etc.

Los significados de los temas abordados en los textos adquieren sentido pleno cuando se los articula con el contexto social e histórico, posibilitado el develamiento de las relaciones de poder que atraviesan los problemas educativos que se producen en situaciones concretas. Este entrecruzamiento entre texto y contexto permite tanto una formación académica significativa, por cuanto está sostenida en la apropiación de conocimientos teóricos, como una formación política comprometida fundada en la construcción y asunción de posicionamientos críticos. Adviértase que, en este capítulo, al abordar los contenidos académicos con una fuerte carga política, los hilos de la alfabetización académica y política se trenzan tan fuertes, que en ocasiones resulta difícil establecer una línea divisoria entre estos dos aspectos.

El cuarto capítulo, referido a los grupos y los problemas de la realidad educativa, parte de considerar que el conocimiento de los múltiples y complejos problemas de esta realidad exige un proceso de construcción colectiva que implica un arduo trabajo grupal. Por ello es necesario que los sujetos, desde lo académico se apropien/construyan herramientas que les permita entender los procesos grupales que resultan imprescindibles para el desarrollo de una gran parte de los procesos educativos y, para “leer y leerse” a sí mismos como grupo y pensar los distintos momentos y lugares que acontecen en la dinámica grupal. Desde lo político, es de vital importancia que los sujetos aprendan que los procesos de transformación socio-educativa, no los genera un individuo, sino que es resultado de procesos colectivos y; por lo tanto, el trabajo grupal es una herramienta imprescindible para intervenir operativamente sobre la realidad educativa en orden a transformarla.

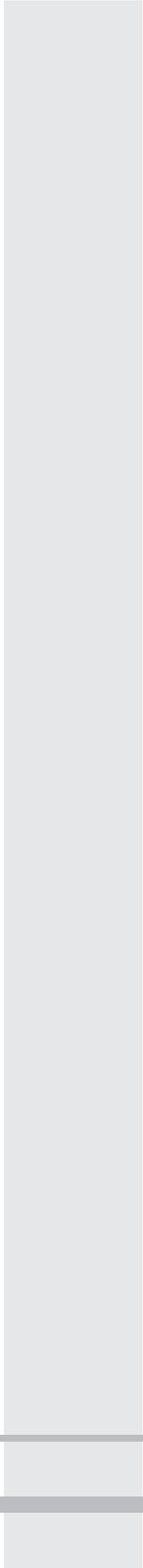
El quinto capítulo, relativo al campo del pedagogo y los problemas educativos, aportó elementos para analizar el campo del pedagogo, desde la Ley de Educación Nacional, desde los puestos de trabajos de las empresas privadas y desde el plan de estudios de la carrera en Ciencias de la Educación. Asimismo, aportó algunos aspectos teóricos para entender su constitución y los puntos problemáticos actuales más relevantes.

Estos conocimientos son imprescindibles, desde el punto de vista académico, para que los sujetos cuenten con un conjunto de elementos teóricos y normativos que permitan comprender la estructuración del campo de trabajo del pedagogo y sus espacios de intervención. Desde punto de vista político, aportó algunas pistas para entender que este campo de trabajo se encuentra en construcción y que depende de las luchas de los actores que intervienen en ese campo. Para ello fue necesario; por un lado,

reflexionar sobre las tensiones: económicas, sociales y políticas que lo atraviesan y pensar ese espacio como posible de ser transformado desde un proyecto colectivo. Esto exige de los pedagogos organizarse como colectivo de profesionales/trabajadores capaces de plantear sus demandas y manejarse en el juego político para lograrlas.

Los conocimientos que se abordaron a lo largo de este libro, en cierto sentido trataron de aportar pistas para develar los mecanismos que los sectores de poder emplean para imponer su hegemonía tanto en el campo social como en el pedagógico. Pero también apuntaron a crear las condiciones para que esa hegemonía pueda ser puesta en cuestión y transformada por medio de la acción deliberada y colectiva. Estos saberes permitieron conocer los juegos de poder en el que se manejan los distintos actores que se disputan la construcción de esta realidad, y favorecieron, en parte, el desarrollo de un pensamiento crítico y estratégico, que de alguna manera, obligaron a los sujetos a despojarse de una mirada ingenua y neutral.

En ese proceso, como se ha podido apreciar, la Alfabetización Académica y Política fueron los hilos que ataron este trabajo, en algunos casos estos hilos permitieron construir costuras fuertes dando la impresión de que el capítulo era una pieza que estaba armónica y sólidamente integrada; en otros en cambio, estos hilos posibilitaron costuras frágiles, casi un enhebrado, donde el capítulo estaba débilmente conectado, pero que cumplían una función vital para el trabajo. También es necesario indicar que, pese a que en alguna parte del trabajo estos dos hilos están tan trenzados que resulta imposible distinguirla, lo pedagógico nunca no se fundió ni se absorbió en lo político, ni viceversa.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1986): "La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro". Publicación de la Facultad Nacional de Rosario.
- ANGULO RASCO, J.F. (1989): "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". En *Investigación en la Escuela*. Nro. 7. Pp. 23-26.
- ARISTÓTELES (2001): "Ética a Nicómaco". Alianza Editorial. Madrid.
- BAMBOZZI, E. (2000): "Pedagogía Latinoamérica. Teoría y Praxis en Paulo Freire". Edit U.N.C. Córdoba.
- BENNE, K.Y y SHEATS, P. (1948): "Roles funcionales de los miembros de un grupo". En Bradford L. P. y otros. *Dinámicas de grupos de discusión*. Paidós. Buenos Aires.
- BERSTEIN, M. (1993): "Contribuciones de Enrique Pichón Rivière a la psicoterapia de grupo". En Ávila Espada, A. (Comp.): *Manual de Psicoterapia de grupo analítico-vincular*. Quipú Ediciones. Madrid.
- BOTTOMORE, T. (1984): "Diccionario del pensamiento marxista". Tecnos. Madrid.
- BRAUDEL, F. (1974): "La historia y las ciencias sociales". Alianza. Madrid.
- CARR, W. (1990): "Hacia una ciencia crítica de la educación". Laertes. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): "Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del Profesorado". Martínez Roca. Barcelona
- CORTÉS MORATÓ, J. Y MARTÍNEZ RIU, A. (1996): "Diccionario de filosofía". En CD-ROM. Editorial Herder S.A. Barcelona.
- DAMIANI, L. (1994). "La diversidad metodológica de la sociología". Tropykos. Caracas:
- DE MOURA ROCHA, R. (2000): "O professor-aluno: Uma indentidad fragmentada". Tesis de Maestría. UAB. Barcelona
- DE SOUZA, H. (s/f): "¿Cómo hacer un análisis de coyuntura?". BASE - Editora Vozes / San Pablo - Brasil Disponible en <http://www.bibliopocholepratti.org.ar>
- DEWEY, J. (1989): "Cómo pensamos". Paidós. Barcelona.

- DIKER, G. y TERIGGI, F. (1997): “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Paidós. Buenos Aires.
- DRI, R. (1993): “Los modos del Saber y su Periodización”. Ediciones Letra Buena.
- DUSSEL, I. (1993): “Victor Mercante (1870-1934)”. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIII, Nro. 3-4. pp. 808-821.
- ELLIOT, J. (1998): “La Investigación-acción en educación”. Madrid: Morata.
- ENRIQUEZ, P. y OTRAS (2008): “El círculo de lectura como dispositivo pedagógico para la construcción de ciudadanía”. En Padilla, C Douglas, S y; López, E. (Comps.) *Lectura y escritura críticas: Perspectivas múltiples*. UNESCO-UNT. TUCUMÁN.
- EU, K. H. (1998): “Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión”. En MOLL, L. *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación*. AIQUE. Buenos Aires
- EZPELETA, J. (1987): “Investigación Participativa y Teoría. Notas sobre una tensa relación”. En *Revista Argentina de A.E.A.G.C.E.* Nro. 8. p.p. 25-44. Buenos Aires.
- FANLO, L. (2009): “La problematización”. Disponible en <http://luisgarciafanlo.blogspot.com/2009/07/problematizaciones.html>.
- FREIRE, P. (1998): “Pedagogía del oprimido”. Siglo XXI editores. México.
- FREIRE, P. (2000): “El grito manso”. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- FREIRE, P. Y Otros. (1987): “Pedagogía, Diálogo y Conflicto”. Ediciones Cinco. Bs. As.
- FURLÁN, A. y PASILLA VALDEZ, M. (1993): “Investigación teoría e intervención en el campo pedagógico”. En *Perfiles Educativos*, julio-setiembre Nro. 61, Universidad Autónoma de México.
- GAITÁN RIVERO, C. y Otros (2005): “Estado del Arte: prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior”. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion>
- GALEANO, E. (1989): “El libro de los abrazos”. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GARCÍA, C Y LÓPEZ YAÑEZ, J (comp.) (1997). “Asesoramiento curricular y organizativo en educación”. Ariel. Barcelona

- GIROUX, H. (1980): "Critical theory and rationality in citizenship education". En Curriculum Inquiry. Nro. 10. Año 4. pp. 329-366.
- GONZALEZ MORALES, A. (2003): "Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales". En Revista ISLAS, Nro. 45.p.p.125-135.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995): "Formación docente: perspectiva desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional". PPU. Barcelona
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994): "Competing paradigms in qualitative research". En DENZIN, K. y LINCOLN, Y. (Eds.). Handbook of qualitative research. pp. 105-117. Sage. London.
- HAVELOCK, R. G. (1973). "Planning for dissemination through dissemination and utilization of knowledg". En Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.EE.UU.
- HÜSEN, T. (1988): "Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión". En DENDELUCÉ, I. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea. Madrid.
- INCEP (2002): Cómo hacer un análisis de coyuntura. Cuadernos para formación para la práctica democrática. Guatemala. Disp. en www.incep.org/publicaciones/cdeformacion/coyun-tura.pdf
- LEIS, R. (1988): "El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora". CEASPA. Panamá.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999): "Formación del profesorado para el cambio educativo". PPU. Barcelona.
- MARENALES, E. (1996): "Educación Formal, No Formal e Informal temas para concurso de maestros". Editorial Aula. Madrid.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): "Salidas profesionales en Ciencias de la Educación". Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/uabsalid.htm#inicio>. Departamento de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1956): "La ideología alemana". Editorial Grijalbo. México.
- MASLOW, A. (2001): "Motivación y personalidad" .Ed. de Díaz de Santos. Madrid.
- MILLAN, M.D. y Otros. (1990): "Noves activitats professionals per als pedagogs". Institut Català de Noves Professions. Barcelona.
- NUÑEZ, C (1989): "Educar para transformar, transformar para educar". Alforja. San José.

- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1989): "Dinámica de grupo. ECRO". Ilusiones grupales. Cuernavaca México.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (2000): "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social". Ed. Nueva Visión. Argentina
- POPKEWITZ, T. (1988): "Paradigma en Investigación Educativa. Las funciones del intelectual". Mondadori. Madrid.
- PUIGGRÓS, A. (2003): "El lugar del Saber". Galerna. Buenos Aires, 2003.
- QUIROGA, A (1986): "El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichón Rivière". En Quiroga, A. Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M. (1997): "Los grupos de formación y reflexión". En MARCELO
- ROMERO, H. y otros (2006): "La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir?". En Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 40.
- SAMAJA, J. (1987): "Dialéctica de la investigación científica". Helguero-editores. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ PUENTES, R (1995): "Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica". En Ciencias Sociales y Humanas, CESU-NAUIES. México
- SANTILLANA (1995): "Enciclopedia interactiva Santillana". Buenos Aires.
- SCHON, D. (1992): "La formación de profesionales reflexivos". Paidós/MEC. Madrid.
- SCHÖN, D. (1998): "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Paidós. Barcelona:
- SEGOVIA, D. (2005): "Las salidas profesionales del Pedagogo y sus implicaciones formativas". Documento de la Cátedra de Practicum. Disponible: <http://www.ugr.es/~jdomingo/Compipedagogo.pdf> . (Consultado el 3 de noviembre de 2011).
- SERRA, J. y OTROS (1987): "Por qué y cómo debemos analizar la realidad". En "Estamos de pie. Cuaderno de orientación para el alfabetizador". Acción Educativa. Santa FE.
- SILVA, F. R. (2009): "Elementos que forman parte del Planteamiento del Problema en una Investigación". (Documento en línea disponible en

<http://www.slideshare.net/my-slidespace>).

- TEJADA, J. (2001): “El perfil profesional del Pedagogo en la formación: Una mirada desde las salidas profesionales”. En VICENTE, P. Y MOLINA, E. (Coords.) Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- TOMLINSON, S (1992): “¿Por qué Johnny no puede leer?”. En Pastor García, C. “La investigación sobre la integración”. AMARÚ. pp. 31-46. Salamanca.
- VEENMAN, S. (1984): “Perceiveb problems of beginnig teachers”. En Review of educuational research. Nro. 54 (2). pp. 143-178
- VILLA, A. I.; PEDERSOLI, C. y MARTÍN, M. (2009): “Profesionalización y Campo Ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación”. En Revista Archivos de Ciencias de la Educación AÑO 3. pp: 113-128.
- VOGLIOTTI, A. Y OTROS (1998): “La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente”. En contexto de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación. Año 1. Nro. 1. pp. 41-54.
- YUNI, J. Y URBANO, C. (1999): “Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción”. Brujas. Córdoba
- ZARZAR CHARUR, C. (1980): “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”. En Perfiles Educativos. Nro. 9. pp. 14-35 México
- ZEICHNER, K. (1993): “El maestro como profesional reflexivo”. En Cuadernos de Pedagogía. Nro.20. Barcelona
- ZUMWALT, K (1999): “Investigación en la enseñanza: Implicaciones para los programas de formación del profesorado”. En PÉREZ GÓMEZ, A y otros (Edits): Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. AKAL. pp. 339-363. Madrid.

FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS

LEY Nro. 26.026. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.

DECRETO Nro. 2785/85. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

DECRETO Nro. 256/94. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación

ORDENANZA Nro. 20/99. CD. PLAN DE ESTUDIOS del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

ORDENANZA Nro. 12/04. CD. RECTIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de

