

EDUCAR HOY: CUANDO TODO LO SÓLIDO SE DESVA- NECE EN EL AIRE

EDUCAR HOJE: QUANDO TUDO SÓLIDO SE DESLIGA NO AR

María Cecilia Azzolino

ceciazzo@hotmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos
República Argentina

Palabras Clave

educación moderna

crisis de la escuela

formación docente

Pedagogía de la táctica

emancipación de las inteligencias

Resumen

Nuestro tiempo es particularmente interrogador. La llamada *crisis* de una escuela cuyas raíces positivistas y normalistas aún impregnan el imaginario y las prácticas docentes, nos invita a repensar las instituciones educativas y a plantearnos nuevos desafíos en una época claramente diferente a la de su momento fundacional. En este contexto, es imprescindible reconocer los límites que ha impuesto el modelo moderno de educación, desde la formación misma de maestros y profesores, al reconocimiento y la valoración de la diversidad de conocimientos y modos de aprender, e intentar reflexionar acerca de las posibilidades que habilitaría pensar la educación desde un modelo no escolarizante, ya que como bien observa Jesús Martín Barbero (2003a, p.12) “estamos pasando de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa, esto es, cuya red educativa lo atraviesa todo”. Pensar la educación desde una ética entendida como una relación de atención hacia los demás puede ser un camino para abrir sus fronteras y potenciar los saberes, aptitudes y actitudes de todos desde una construcción plural de nuevos sentidos de lo posible.

Cita sugerida: Azzolino, M. (2019). Educar hoy: cuando todo lo sólido se desvanece en el aire. *Contextos de Educación* 27 (20)

Artículo recibido: 06 de agosto de 2019 / **Artículo aceptado:** 15 de octubre de 2019

Key words

a educação moderna
crise School
formação de professores
educação e taticamente
emancipation of mentes

Abstract

Nosso tempo é particularmente interrogador. A chamada *crise* se uma escola cujas raízes e normalistas ainda positivistas permeiam as práticas de imaginação e de ensino, nos convida a repensar as instituições de ensino e considerar novos desafios em um claramente diferente de seu período de tempo fundação. Neste contexto, é essencial reconhecer os limites impostos sobre o modelo moderno de educação a partir da mesma formação de professores, o reconhecimento ea valorização da diversidade de conhecimento e formas de aprendizagem, e tentar refletir sobre as possibilidades acho que permitiria a educação de um modelo não escolarizante, bem como observado Jesus Martin Barbero (2003a, p.12) “estamos passando de uma sociedade com um sistema educacional para uma sociedade de aprendizagem, isto é, cuja rede educacional atravessa tudo”. Acha que a educação a partir de uma ética entendida como uma relação de cuidar dos outros pode ser uma maneira de abrir suas fronteiras e melhorar o conhecimento, habilidades e atitudes de tudo a partir de uma construção plural de novos significados possíveis.

Crisis... ¿De qué?

La escuela está en crisis. La educación está en crisis. Por todos lados resuenan estos ecos. Ecos desalentadores, paralizantes, generalizados, que provienen de todos los sectores de la sociedad: padres, docentes, directores, pedagogos... Buena parte del discurso social sostiene que la escuela, tanto primaria como secundaria, *ya no es lo que era*.

Y esa nostalgia, esa desazón, tienen algo de sustento. Un conjunto de cambios y desajustes afectan la relación del dispositivo escolar con sus funciones, con el conocimiento pedagógico, y con ciertas creencias fundamentales que legitimaron su origen y su entronización como la forma educativa por excelencia.

Pero ¿qué es lo que está en crisis hoy?

No es la educación, sino su definición moderna, que instaló a la escuela como su eje, llegando casi a asimilarlas, a convertirlas en sinónimos, junto a las prácticas escolarizantes que produjeron un tipo específico de maestro y de aprendiz, así como de saberes considerados legítimos, asociados a modos reglados de transmitirlos y evaluarlos.

Las crisis son momentos de ruptura en el funcionamiento de un sistema. Pero contrariamente al rechazo y al temor que suelen producir, en principio la palabra no tiene una connotación negativa. Por su etimología griega significa *separación, decisión*. La crisis es el momento en que la rutina ha dejado de servirnos como guía, obligándonos a pensar, analizar y reflexionar considerando nuevos elementos. De allí que esta palabra esté asociada a *crítica* y a *criterio*. Etimológicamente crisis es todo lo contrario a aceptar un destino inevitable. Será por eso que para la cultura china refiere tanto a peligro como a oportunidad.

Es el tiempo en el que la crisis de las verdades absolutas deja el sitio a la contingencia, a la eventualidad de la elección.

El lugar del maestro de primaria, del profesor de secundaria y del estudiante en la escuela perfijada por la modernidad ha sido definido por condiciones de posibilidad que no son las de ahora; el imaginario que gestó la escuela y sus relaciones empieza a constituir otro paisaje que ya no resulta tan familiar, mucho menos el lugar común objetivado como natural.

La educación ya no es pensable desde un modelo escolar. Jesús Martín Barbero (2003a) observa con lucidez que “estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es cuya red educativa lo atraviesa todo” (p. 12): la escuela y la calle, el trabajo y el ocio, la infancia y la adultez, el hogar y los variados consumos culturales que se ofrecen por doquier.

Las transformaciones ocurridas en la circulación del saber, en los modos de conocer y en lo que se considera conocimiento constituyen una de las más importantes mutaciones que sufre la sociedad contemporánea, y la escuela es una de las instituciones más fuertemente afectadas por ello.

Disperso y fragmentado, un saber descentrado de su histórico circuito escolar y libresco escapa de los lugares sagrados que lo contenían y legitimaban, de los tiempos reconocidos para la distribución y el aprendizaje del saber, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban, dando lugar a una deslocalización y destemporalización que hace temblar los sólidos cimientos sobre los que creíamos estar parados.

Hannah Arendt sostenía en su ensayo *La crisis de la educación* que la tarea de educar se ha vuelto paradójica:

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición (en Martínez Boom, 2010, p. 130).

La tarea de educar puede y precisa desarrollarse sin tener que renunciar a la autoridad y a transmitir una tradición. Pero lo que se hace necesario es reconocer el carácter que la modernidad les ha impuesto a esas figuras, y redefinirlas en términos no autoritarios.

La autoridad en crisis a la que hacen referencia esos discursos es en realidad la que se posiciona desde el lugar de quien detenta o cree detentar el saber y el poder. Sin embargo, si esa atribución del docente es entendida de un modo diferente, resulta no sólo necesaria, sino también bienvenida. La filósofa y ensayista María Zambrano (2001) lo expresa muy bellamente: “No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse” (p.9)

Asimismo, si la escuela pretendiera abandonar la tarea de transmitir la cultura produciría una ausencia, un vacío, no habilitaría el juego necesario para que los sujetos se constituyan en la confrontación o el acuerdo con lo transmitido, en el diálogo con la alteridad. Lo apasionante en esta aventura es que somos diferentes de quienes nos precedieron y sin embargo es en esas diferencias en donde nos inscribimos.

La escuela, abandonando la pretensión de otorgar *todos* los conocimientos y sentidos, puede constituirse en un puente entre la tradición y lo nuevo, entre los saberes escolares y los no escolares, los letrados y los audiovisuales, acogiéndolos y creando un espacio de pensamiento y mediación para que los diferentes saberes y sensibilidades, los de la *escuela* y los de la *vida*, no circulen por caminos paralelos que nunca se entrecruzan.

Si en vez de intentar constituirse en el lugar en el que se fabrica a otro, la escuela -y en sentido amplio, las instituciones educativas- intermediara para que ese otro se forme haciendo experiencia, se habilitaría como el espacio de una transmisión lograda.

Nuestro tiempo es particularmente interrogador. La *crisis de la escuela* nos invita a repensarla, con sentido crítico y con criterio, y a tomar decisiones para convertir esas rupturas en una nueva oportunidad.

Nos convoca a ampliar sus fronteras y convertirla en un espacio de comunicación, de diálogo, rompiendo con la disociación que pretenden imponer los discursos acerca de qué es un saber y qué no, acogiendo la diferencia, la pluralidad de imaginarios, de identificaciones, de textos y escrituras, de modo que permita pensar estas nuevas sensibilidades y esta realidad heterogénea y cambiante.

Nos llama a redefinir su propia función y sus modos de relación con un adentro fragmentado y un afuera que deja de serlo, pues la atraviesa replanteando radicalmente el sentido de las fronteras.

Ante la evidencia de estas alteraciones, la pedagogía moderna utiliza el discurso del fin de la escuela -que elige atajos nostálgicos, moralistas o acusadores- para resistir, dado que designa normativamente qué es escuela y qué no, en relación con un deber ser que no se pone en discusión. Expresiones tales como *esto ya no es educación, esto ya no es una escuela, estos ya no son buenos alumnos, esto ya no es enseñar*, ilustran un modo de incorporar la idea de la desaparición de la escuela que anula toda posibilidad de comprender lo que hay allí donde la hipótesis normativa dice que ya no hay nada, cuando de lo que se trata en realidad es de interrogar estos cambios.

Afortunadamente, la escuela, con menos certezas y propósitos de homogeneización que antes, dista mucho de desaparecer. Quizá sea necesario ponerle fin a la retórica del fin para ampliar el horizonte y atrevernos a ver e imaginar qué hay del otro lado.

Los desafíos para la formación docente

En este escenario se hace imprescindible revisar las prácticas de maestros y profesores, comenzando por poner en cuestión la formación misma de educadores e intentando vislumbrar los desafíos que enfrentan quienes desempeñan esta tarea.

La formación docente ha sido entendida muy a menudo como la adquisición de una pedagogía de la táctica. Pero hace ya treinta años el pedagogo holandés Max van Manen (1998) nos ofrecía un interesante y siempre vigente elemento de reflexión al respecto, distinguiendo entre táctica y tacto. Etimológicamente táctica hace referencia a una estrategia militar, al talento del militar que sabe mover con acierto a sus tropas en el campo de batalla. Una pedagogía de la táctica sostiene que la labor del enseñante es buena en la medida en que es capaz de desarrollar un plan de acción. La táctica tiene connotaciones de programación, diseño y supervisión. El tacto nada tiene que ver con la táctica, es lo contrario a ésta. Una pedagogía del tacto depende de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a los demás. Es una pedagogía de la responsabilidad, la ocasión, la sensibilidad, el arte de la improvisación, la atención, la deferencia.

Una persona trata a otra con tacto cuando la considera en su singularidad, cuando sabe que lo que es válido para uno no es válido para todo el mundo. A menudo los fracasos educativos se producen precisamente por el intento -supuestamente justo- de educar a todos por igual, de tratar a todos de la misma manera.

Con algunos matices, durante siglos la tarea del educador ha perseguido el ideal de reducir las desigualdades sociales y culturales, poniendo al alcance de todos, el acceso al saber, al pensamiento crítico, y al cultivo de una moral de la responsabilidad. Para ello, los docentes de ayer y de hoy se ven exigidos de participar en cursos de formación continua con el objeto de perfeccionar las metodologías de enseñanza, la capacidad de planificación, y alcanzar una actualización de contenidos en una sociedad y una cultura que cambian a ritmo vertiginoso.

Por supuesto que podrá objetarse que la valorada formación tropieza constantemente con condiciones de precarización y falta de tiempo para planificar las clases y capacitarse, entre muchos otros entendibles reclamos. Pero esta reflexión intenta ir más allá: a que lo que se cuestione no sean las condiciones, los contenidos, ni las metodologías utilizadas, sino la idea misma de formación que subyace en esa descripción de la problemática.

Si la formación continua entendida en los términos recién expuestos ya planteaba un desafío suficientemente grande, propongámonos ahora un verdadero desafío: desnaturalizar esta concepción acerca de la formación docente y la formación continua y animarnos a la aventura de encarar una de(s)-formación docente, una trans-formación continua.

Reconociendo la importancia de los espacios educativos en la constitución de sujetos críticos y pensantes, es preciso escapar del posicionamiento que ubica al docente en el rol de quien debe lograr que sus alumnos lleguen a constituirse como sujetos de saber, sujetos políticos, autónomos, menos desiguales, puesto que la enseñanza que se da equivocadamente la tarea de reducir la brecha entre *los ignorantes y los que saben*, al tomar la igualdad como un objetivo presupone la desigualdad como punto de partida, aplazándola al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar; al igual que la ética, no se halla al final de la acción educativa sino que está presente desde el comienzo.

Jacques Rancière (2007) nos enseña en *El maestro ignorante* que no hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas, y que toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. El *docente emancipador* no brinda la llave del saber, sino que despierta la conciencia de lo que una inteligencia es capaz cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra. Lo que inhabilita no es la falta de instrucción sino la creencia en la inferioridad de la propia inteligencia, de modo que instruir debe significar para nosotros forzar una capacidad (que se ignora o se niega) a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento.

La máxima *cree en ti mismo* resulta tan básica y a la vez difícil de llevar a la práctica, máxime en una institución que, como la escolar -tanto en su nivel primario como en el medio-, construyó un concepto de infancia (y de aprendiz) ligado a la carencia, un objeto "falto de razón e instrucción que precisa ser intervenido y dirigido ordenadamente" (Martínez Boom, 2010, p. 123). Aunque esta concepción está siendo poco a poco alterada, sigue actuando residualmente en nuestra sociedad, incluso en el modo de tratar a los estudiantes, incluso adolescentes, infantilizándolos por el hecho de estar estudiando, extendiendo su moratoria social para no asumir responsabilidades hasta después del egreso, *cuando estén preparados*, afirmando su posicionamiento en lo que en términos kantianos se denomina una *minoría de edad*.

¿Una cuestión de métodos?

Con el noble ideal de formar sujetos críticos, vemos comúnmente a muchos docentes de primaria y secundaria incluir en sus programas de clases, junto a los textos disciplinares, literatura didáctica para que sus alumnos reflexionen acerca de la importancia de pensar y actuar críticamente, pero, a partir de las herramientas que la formación les ha brindado, procuran guiarlos y encaminarlos a descubrir las enseñanzas que a su entender el texto promueve. Lo cierto es que

poco importa el pretendido contenido emancipador de los textos que se propongan si se enseña de modo autoritario (aunque esta palabra suene un poco fuerte, existen pequeños autoritarismos en nuestras prácticas cotidianas que es preciso revisar). Si un docente pretende anticipar el significado esencial del texto está cancelando de una forma dogmática la posibilidad de escucha, y para eso es indiferente que lo revele directamente a los estudiantes o que pretenda conducirlos para que lo descubran por sí mismos, puesto que el aprendizaje por descubrimiento significa que los alumnos deben descubrir un significado que el profesor ya sabe y ha escondido cuidadosamente para que ellos lo encuentren.

Vemos entonces que no es tan solo una cuestión de contenidos, de modos o de métodos, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, ya que si la formación docente apunta a mejorar o cambiar los métodos para reducir la distancia entre los que saben y los que no, nada cambiará. La *emancipación de las inteligencias* (Rancière, 2007) es una cuestión filosófica y política en la que un sistema de enseñanza no presupone una desigualdad que reducir sino una igualdad que verificar.

Si la pregunta que nos planteáramos en el campo del trabajo intelectual dejase de ser cómo transmitir un saber, una cultura, cómo enseñar a comprender un texto, y pasase a ser cómo promover los espacios para pensar sobre tal o cual tema, o sobre todos y ninguno en particular, la labor docente se vería fortalecida como construcción colectiva.

En esta línea, Paulo Freire (1993, p.59) sostenía que “la tarea del educador corresponde al concepto de comunicación, no de extensión. El papel del educador no es llenar al educando de conocimiento de orden técnico o no, sino proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos”.

Partir del presupuesto de la igualdad nos llevaría a conformar un espacio más respetuoso, a no afirmarnos en el lugar del saber desde una dicotomía sabio/ ignorante, sino en el de una *auto-ridad igualitaria* (Greco, 2012), habilitadora de los saberes de los otros.

Más que transmitir significados, habilitar la construcción de sentidos...

Jorge Huergo ya nos señalaba en el año 1997 que el verbo educar significa según su etimología *conducir hacia afuera, sacar desde adentro*, más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente.

La deriva latina de la palabra educación, *educere*, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse.

Siguiendo la idea freireana de que la tarea del educador es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, entendemos a la educación como “comunicación, diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1993, p.77).

La educación debe atreverse a abandonar las pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento singular de una mirada compartida, de una pluralidad aceptada como tal.

La experiencia de apertura a la construcción del sentido implica una relación libre, no sometida a los significados dados y establecidos sobre las cosas, dejando abierta la posibilidad a nuevas y múltiples significaciones de la realidad.

El mayor reto como formadores, como *pasadores de la cultura* será aceptar y promover que quienes reciban ese legado lo retocarán, lo amoldarán y transformarán, en parte para garan-

tizar el pasaje, en parte para que pueda ser portado por ellos. La transmisión es un portar, un llevar en parte y sólo en parte. Para Jacques Hassoun (en Nicastro y Greco, 2012) la *transmisión lograda* ofrecerá a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permita abandonar el pasado para mejor reencontrarlo, porque el camino de los sucesores no será igual a los anteriores y tendrán otros obstáculos a los que es necesario ofrecerles margen de movimiento, capacidad de pregunta.

Quien practica una pedagogía del tacto sabe que la mayoría de las situaciones realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, aplicando un conocimiento de experto, sino operando más bien como un *bricoleur*, como aquel que utiliza los instrumentos que encuentra a su alrededor intentando adaptarlos por medio de tanteos, no dudando en cambiarlos o en crear otros nuevos de acuerdo a las situaciones que se le presenten.

Podemos afirmar entonces que el desafío de la formación está en animarse a encarar una transformación continua, una desrigidización de lo aprendido para dar lugar a una verdadera escucha, a una ética de la relación con los demás, a que las herramientas y los fines no estén preestablecidos, a que lo que se busque transmitir sea una actitud, una inquietud en la mirada, que apunte a afirmar las capacidades de todos para crear nuevos sentidos, ya que como lo sugiere Jorge Larrosa, pensar la formación como lectura implica pensarla como una relación de producción de sentido.

Lejos está de este trabajo la intención de concluir cuál o cuáles serían los futuros posibles, mucho menos, la de brindar una receta. Tal vez porque el desmontaje del discurso pedagógico moderno incluye, entre otras cosas, el abandono de la pretensión universalizante del proyecto escolarizador.

Referencias

- Freire, P. (1993). *¿Extensión o Comunicación?* Montevideo, Uruguay: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Greco, M. B. (2012). Una autoridad igualitaria en educación. En Birgin, A. (Comp), *Más allá de la capacitación* (pp 63-84). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Huergo, J. (1997). *Comunicación/ Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Argentina: Editorial Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes S.A.
- Martín Barbero, J. (2003a). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación (p.12). Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Martín Barbero, J. (2003b). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Recuperado el 17/11/2018 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.htm>
- Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En Frigerio, G; Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 113-133). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación* (pp 23-55). Rosario, Argentina: Homosapiens.

- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Zambrano, M. (2001). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 4(7), 7-19.