

Políticas de conocimiento y experiencia

Reflexiones a partir de una trayectoria

Autor:

Tabacof Waks, Jonas

Tutor:

Suárez, Daniel Hugo

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MESTRÍA EN EDUCACIÓN: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROBLEMÁTICAS
SOCIOEDUCATIVAS

TÍTULO DE LA TESIS:

*Políticas de conocimiento y experiencia:
reflexiones a partir de una trayectoria*

MAESTRANDO: Jonas Tabacof Waks

DIRECTOR: Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez (UBA)

CO-DIRECTORA: Prof. Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO - Brasil)

Buenos Aires

Octubre, 2015

El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía.

... el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia.

Jorge Larrosa

SUMARIO

AGRADECIMIENTOS	5
PRESENTACIÓN: Políticas de conocimiento y experiencia.....	6
PARTE I: La formación de un educador	
1. Antecedentes	10
2. Formación docente en la <i>Universidade de São Paulo – USP</i>	
a. Licenciatura	12
b. Profesorado.....	18
PARTE II. Relato de una experiencia como profesor de escuelas públicas en Brasil	
3. El principio: Escuela J.M. Boanova.....	26
4. El final: Escuela Zuleika de Barros	
a. Programa <i>São Paulo faz escola</i>	33
b. Renuncia	38
PARTE III. Reflexión sobre la práctica	
5. Práctica y teoría	
a. Escuela: ¿emancipación o control?	44
b. El debate sobre agencia y estructura	45
c. La racionalidad moderna eurocéntrica	52
d. Hacia una epistemología del Sur	56
e. Replanteo de la investigación.....	59
f. Abordaje metodológico	62
g. Estado del arte de los estudios sobre el tema	65
6. Análisis del programa <i>São Paulo faz escola</i> (SPFE)	
a. Contextualización del programa.....	70
b. El desarrollo del programa y la participación de los sujetos de la comunidad educativa.....	73
c. Los Organismos Internacionales y las reformas educativas neoliberales en América Latina	76

d. Tecnocracia y reformas “a prueba de docentes”	79
e. Los docentes y el programa <i>SPFE</i>	84
f. Doble privatización de la escuela pública.....	88
g. Políticas de conocimiento y el <i>SPFE</i>	90

PARTE IV: Otras prácticas

7. Por una sociología de las ausencias y las emergencias.....	93
8. La gestión Paulo Freire en San Pablo, Brasil	
a. La democratización radical de la escuela pública	96
b. Las principales propuestas de la gestión.....	100
c. La escuela pública popular y los trabajadores docentes.....	103
9. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP)	
a. Documentar experiencias, o la dimensión artesanal de la docencia.....	108
b. El itinerario de la DNEP.....	110
c. La Documentación Narrativa como política pública	112
d. La Documentación Narrativa en la práctica.....	114
e. Experiencias como coordinador de talleres.....	119
f. Hacia otra política de conocimiento y la reinención de la identidad docente	127

CONCLUSIÓN: Reflexiones a partir de una trayectoria.....	131
--	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	134
-------------------	-----

ANEXOS

I - Carta de renuncia.....	145
II - Los relatos del Taller de educadores populares.....	149
III - Meta-relato sobre la experiencia de escritura de relatos	179

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis compañeros de la Maestría en Pedagogías Críticas, especialmente la “banda latina”, nuestro grupo de amigos extranjeros, por el aguante y por la inspiración (con mucha música y comida típica) para las páginas sobre integración latinoamericana.

A mis directores Daniel Suárez y Carmen Sanches, por las lecturas atentas y las sugerencias fundamentales, y a Fernanda Saforcada por el apoyo a lo largo del proceso.

A Agustina, Paula y Danise, compañeras del Nodo Filosofía y Letras, por compartir las experiencias de Documentación Narrativa y por el auxilio con los trámites burocráticos de la UBA.

A los compas del Frente Popular Darío Santillán, docentes y estudiantes, que me enseñaron que la educación que soñamos depende de lucha, organización, compañerismo y, sobretodo, que ella está al alcance de nuestras manos.

A la Argentina y los argentinos, esa gente que tiene la “poco frecuente combinación de lucidez intelectual y entusiasmo político”, como dice Boaventura.

A mis colegas y alumnos de las escuelas públicas en las que trabajé en San Pablo, por construir, a contrapelo de las políticas tecnocráticas, educación pública con calidad socialmente referenciada.

A mi familia y amigos de Brasil, puerto seguro, y especialmente a Bianca, compañera de vida e inspiración para ponerle alegría, entusiasmo y pasión en la vida y el arte.

PRESENTACIÓN: Políticas de conocimiento y experiencia

Este trabajo es una investigación sobre la política de conocimiento hegemónica en el campo educativo brasileño en la primera década del siglo XXI y la posición atribuida a los saberes y experiencias docentes. Investigar una *política de conocimiento* significa indagar la lógica de producción, validación y circulación de saberes y procedimientos técnicos educativos, identificando sus efectos políticos (Suárez, 2004a). Esto quiere decir que las dinámicas de elaboración curricular, formación docente y desarrollo de materiales pedagógicos ubican a los sujetos en diferentes posiciones de saber y de poder en el campo educativo (Foucault, [1973] 2005). Deben, pues, ser analizadas y discutidas si se quiere incorporar a la escuela y al trabajo docente ideales de democracia, trabajo colectivo y autonomía, garantizados por la legislación educativa brasileña. Del contrario, se producen relaciones que tienden a ubicar a los sujetos en posiciones jerarquizadas de saber y poder que confieren a unos el lugar de prescriptores o reguladores y a otros la posición de ejecutores de esas regulaciones.

Por *hegemonía* entiendo la construcción negociada de un discurso ideológico coherente y unificado, que articula sus intereses con elementos ideológicos de otros sectores de la sociedad. Ese proceso es fundamentalmente una relación pedagógica, en el sentido de que no está basado en la fuerza y debe ser construido democráticamente entre el grupo dirigente y los grupos dirigidos (Gramsci, 1981). Desde ese punto de vista, la escuela es un espacio de confrontación en la construcción del discurso y las prácticas hegemónicas.

Leer lo educativo en clave de pugna hegemónica es hacer hincapié en la dimensión compleja y contradictoria de la escuela. Allí se da la reproducción de las relaciones sociales de dominación pero, al mismo tiempo, existen mediaciones (a nivel institucional y curricular) que permiten confrontar de manera transformadora con las estructuras de poder establecidas. La construcción de hegemonía incluye confrontación y la escuela es vista como un espacio de disputa donde coexisten reproducción y resistencia activa de los sujetos (Giroux, 1992).

En este sentido, la indagación de la posición atribuida a las *experiencias* docentes parte del presupuesto de que la incorporación de la dimensión subjetiva y micrológica permite visibilizar, por un lado, las pautas de comportamiento y pequeñas injusticias del cotidiano escolar y, por otro, las dinámicas de resistencia y construcción

de contrahegemonía que se producen en el aula. Esas experiencias no deben confundirse con el experimento –procedimiento cuya captura y manipulación se da en las condiciones asépticas y controladas del laboratorio–, sino que son el ámbito en el que transita el sujeto, lo que nos pasa y, al pasarnos, nos trans-forma, va determinando nuestro modo de ser, nuestra identidad (Larrosa, 2003).

El recorte del *objeto de estudio* está directamente vinculado a mi trayectoria como educador que, aunque breve, es significativa, pues he vivido la implementación de un programa curricular que puede ser entendido como un caso paradigmático de la política de conocimiento hegemónica en Brasil. Este programa, implementado en 2008 y todavía vigente, se denominó *São Paulo faz escola* (SPFE). Se trata de una propuesta curricular unificada para todas las escuelas gestionadas por el Gobierno del Estado de San Pablo, que incluye la distribución entre los docentes de cuadernillos con todas las clases planificadas, la descripción de las actividades a desarrollar con los estudiantes, las evaluaciones y sus grillas de corrección.

La principal *hipótesis de investigación* es que este programa significa un despliegue de las reformas educativas neoliberales que desechan las experiencias y saberes docentes, ubicándolos en posición de subalternidad en relación con los técnicos especialistas. Además, al promover evaluaciones y materiales pedagógicos estandarizados, bonificaciones por resultados y la responsabilización de los docentes por las fallas en el sistema, este tipo de política de conocimiento favorece los procesos de privatización de la escuela pública.

Si bien este es el paradigma hegemónico, también existen en el país y en la región proyectos educativos que contribuyen, desde la práctica, a la construcción de otra política de conocimiento. La gestión de Paulo Freire como secretario municipal de Educación (1989-1991) es un caso interesante pues, desde prácticamente el mismo contexto geográfico e institucional, propone prácticas alternativas a lo que 15 años después sería el SPFE, un programa que repite la experiencia (malograda) de los “enlatados” que habían implementado los países del Norte en los años ochenta y noventa (Apple, 1987).

Con la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP), el otro caso analizado, he tenido contacto directo como formador. Es interesante contraponer esta estrategia de formación docente al programa SPFE, en tanto trata de posicionar a los docentes como *trabajadores intelectuales* y protagonistas en los procesos de

producción y circulación del saber pedagógico. La centralidad de las experiencias pedagógicas de los docentes en la DNEP no es “casualidad”, en la medida en que esa estrategia surgió en los noventa, justamente, como forma de resistencia a los efectos de las reformas neoliberales en Argentina.

Para acercar el objeto de estudio a las *opciones metodológicas* de investigación, opté por el enfoque narrativo y autobiográfico, que es coherente con la crítica a la desconsideración de las dimensiones de la experiencia y de la subjetividad de los educadores en los procesos de construcción de saber pedagógico (Bolívar, 2002). La narrativa es entendida, pues, como estrategia de formación docente y como forma de producción de conocimientos pedagógicos (Connelly y Clandinin, 1995). En este sentido, al hablar de una trayectoria, esta investigación habla también de políticas de conocimiento, en la medida en que no solamente cuenta una historia, sino que *da cuenta* de experiencias educativas. La propuesta es realizar una reflexión teórica entramada con experiencia: investigar políticas públicas y tejer reflexiones epistemológicas combinando el análisis documental y bibliográfico con relatos de mi propia experiencia como educador.

La escritura en primera persona, además, explicita un *lugar de enunciación*: yo, educador latinoamericano. La apuesta de presentar un trabajo escrito por un docente de Brasil que estudió y militó en Argentina implica hablar sobre escuelas y políticas brasileñas para lectores argentinos, y hablar sobre una estrategia de formación argentina para lectores brasileños. Es un intento –humilde– de acercar estos dos países en los planos político y afectivo, partiendo del presupuesto –empírico– de que compartimos problemas y podemos sumar fuerzas para enfrentarlos. Es una alerta –preocupante– para los países vecinos de la región sobre las dinámicas de “privatización blanca” de la escuela pública y el modo en que el debilitamiento de los docentes y la reconfiguración de su identidad es importante para viabilizar ese proceso. Es un esfuerzo –colectivo– para reforzar en Brasil la importancia de nuestra identidad latinoamericana. Es un compromiso –político– de dar visibilidad a parte de un conjunto de prácticas que prefiguran la educación que buscamos y que muchas veces pensamos que está más distante de lo que efectivamente está.

La perspectiva de análisis es la *pedagogía crítica*, que forma parte del paradigma crítico de investigación social y se caracteriza por la aversión a todas las formas de dominación y por la construcción de prácticas de transformación social emancipatoria.

Los *objetivos* de la investigación son el de analizar el modo de producción curricular del programa SPFE, identificando en qué sentido puede ser visto como un caso de la política de conocimiento hegemónica en Brasil; indagando sus vínculos con la agenda educativa de los Organismos Internacionales para América Latina; y atendiendo específicamente al lugar otorgado a los saberes docentes y al de los técnicos especialistas en los procesos de producción y legitimación del programa. Pretende, además, analizar (y visibilizar) la gestión de Paulo Freire y la DNEP como casos de proyectos y programas que plantean una política de conocimiento alternativa para la educación en el continente, discutiendo el papel de la experiencia docente en esas prácticas. Busca, por fin, dar cuenta de una experiencia educativa e discutir en qué sentido y en el marco de cuál racionalidad los relatos de experiencia, combinados (o no) con otras metodologías, pueden ser considerados como producción de conocimiento pedagógico.

La tesis está estructurada en cuatro partes. La Parte I trata de mi formación como educador y presenta las opciones teóricas y pedagógicas que he tomado como profesor e investigador. En la Parte II hago un relato de mi experiencia como profesor de escuelas públicas en Brasil, donde he tenido contacto con el programa *São Paulo faz escola*, que es el objeto de estudio de la Parte III, a partir del marco teórico y metodológico propuesto por la Maestría en Pedagogías Críticas, que sugiere una crítica al paradigma moderno-positivista y la construcción de una *epistemología del Sur* (Sousa Santos, 2008). La última parte (IV) trata de “Otras prácticas”, que prefiguran una política de conocimiento alternativa para la educación, a contrapelo de las políticas tecnocráticas y privatizantes.

El relato/reflexión que presento en lo que sigue quizás pueda ser entendido como *praxis*, es decir, como parte de un movimiento permanente de acción-reflexión-acción. Mi formación como educador, la experiencia como profesor, los estudios de posgrado, la coordinación de talleres de documentación narrativa, en fin, un proceso de constante apertura y búsqueda por la formación de “subjetividades rebeldes”: sujetos con curiosidad epistémica, pensamiento de ruptura y algún proyecto utópico, en una combinación de resistencia y esperanza (Sousa Santos, 2006). Es ese movimiento el que les invito a compartir a continuación.

PARTE I – La formación de un educador

Capítulo 1: Antecedentes

Mi abuela, maestra, sostuvo a la familia mientras mi abuelo, comunista, estuvo preso. Hija de inmigrantes judíos llegados a Salvador de Bahía en la década de 1920, dio clases de Historia de Brasil a Caetano Veloso en los años cincuenta. Dueña de una memoria impresionante, siempre nos ha contado historias de ese período, inundándonos con una profusión de relatos que nos conectaban con nuestros ancestros.

Mi padre, argentino, llegó a Brasil a fines de la década de 1970 y fue profesor de Inglés por más de diez años. De ese modo sostuvo mi educación en buenas escuelas privadas de la clase media alta de la ciudad de San Pablo. Mientras enseñaba inglés a publicitarios, educaba a su hijo, en su casa, como a un estudiante: aplicando tests con las tablas de multiplicar y usando limones, naranjas y melones para dar clases sobre la rotación de los planetas. Mientras tanto, en la escuela constructivista estudiábamos Historia desde el punto de vista del materialismo histórico.

Fue una infancia vivida en un ambiente progresista. En 1992, cuando yo tenía once años, mi madre me llevó a la Avenida Paulista con el rostro pintado, para ayudar a quitar a Fernando Collor de Mello de la Presidencia de la República. Algunos de sus amigos, padres de mis amiguitos, ocuparían luego cargos importantes en las gestiones de los presidentes Dilma y Lula. Otros de mis amiguitos, los de los juegos y el fútbol en el barrio, por su parte, me introdujeron en los códigos de la calle.

En ese medio fui construyendo, poco a poco, un discurso idealista: tenemos que cambiar el mundo. Para eso, lo mínimo es garantizar la igualdad de oportunidades para todos, rompiendo el ciclo vicioso de reproducción de desigualdades sociales que corrompe a Brasil desde hace cinco siglos. En este sentido la educación es fundamental, pues nuestras desigualdades económicas y sociales están ancladas en desigualdades educativas. Necesitamos educación pública, de calidad y para todos, como forma de garantizar la igualdad de oportunidades y, de este modo, empezar a cambiar el país y el mundo.

Al pibe idealista le encantaban las clases de humanidades del colegio. La maestra de Historia hablaba de Lukács y de conciencia de clase. El maestro de Geografía empezaba todas las clases discutiendo la geopolítica estampada en la tapa de los diarios que teníamos sobre nuestras mesas del desayuno. La maestra de Literatura, a través de los lentes de Machado de Assis, enseñaba a ver un Brasil con las ideas fuera del lugar. Las clases de Filosofía nos hacían salir de nuestro lugar cómodo, dogmático, para asumir una posición crítica. En Humanidades, una materia optativa, nos intrigaba el debate clásico sobre el surgimiento del Estado, la naturaleza humana, el buen salvaje versus el hombre lobo del hombre.

También era un pibe que recién empezaba a descubrir el amor y al que le encantaba faltar a la escuela y jugar a la pelota. Pero ¿cómo no aventurarme en el universo de la política estudiantil? Con algunos amigos y amigas, identificados con el ideal de “cambiar el mundo”, creamos el grupo “Radiación” para disputar el espacio de estudiantes de la escuela, para “contaminar” con nuestras ideas progresistas aquel ambiente “burgués”. Pero fuimos derrotados y solo nos restó, como a nuestros padres en ese momento, ocupar el lugar de la oposición.

En mi último año de colegio, cuando tenía 16 o 17 años, todos tuvimos que elegir una profesión. ¿Una profesión? Por esos días yo estaba encantado con las clases de humanidades, amaba jugar a la pelota, estar de novio y participar de la incipiente política estudiantil; ¿cómo haría para elegir la profesión que ejercería por el resto de mi vida? No, imposible. Por suerte, con el tiempo lo entendí: lo que necesitaba era elegir una facultad, un camino para continuar mis estudios.

Fue entonces que surgió la Filosofía como una opción, pues no quería especializarme, sino al contrario: quería construir una sólida formación en Humanidades, conocer un poco mejor la historia del pensamiento occidental, los clásicos, aprender a leer y escribir para, quizás, un día producir artículos como los que devoraba en los diarios y revistas.

Capítulo 2: Formación docente en la *Universidade de São Paulo* – USP

a. Licenciatura

Durante el primer cuatrimestre de mi primer año como estudiante de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de São Paulo (USP) hubo una huelga. No una huelga cualquiera; una huelga docente, que duró más de 100 días y que paralizó a casi toda la Universidad. Era el año 2000 y se conmemoraban los 500 años de Brasil. El lema del movimiento huelguista era “Otros 500” y hacía referencia a la construcción de otro país, un país distinto de aquel marcado por relaciones coloniales de opresión, desigualdades y violencias. Otro país exigía otra universidad.

Nosotros, que estábamos empezando a leer Platón, Descartes y Hume en los gruesos volúmenes de tapa azul de la colección “Los Pensadores”, de pronto fuimos lanzados a la empírea pura. Todo el trabajo con los textos de filosofía había quedado suspendido: ahora en las clases discutíamos la política neoliberal en su versión *verdeamarela*; las políticas públicas para la educación superior; y el proyecto de la USP “entre dos liberalismos”: el de los liberales ilustrados que habían inaugurado la Universidad en la década de 1930 y el (neo)liberalismo tecnocrático que la estaba destruyendo en el cambio de milenio.

Nuestro profesor Franklin Leopoldo e Silva (2000) nos recordaba que, desde su fundación –cuando fue concebida para formar a las élites y orientar el rumbo del país– y hasta su presente ruinoso, la Universidad había pasado por los acuerdos del Ministerio de Educación Nacional y la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID). Firmados por el gobierno dictatorial cívico-militar, estos acuerdos tenían como objetivo no solamente “evitar el comunismo”, sino también imprimir normas de racionalidad administrativa al sistema educativo nacional. La separación entre planificación (centralizada) y ejecución (distribuida en departamentos) traería el “gran beneficio de la despoltización de las decisiones” y la instalación del “modelo privado de gerenciamiento” (Leopoldo e Silva, 2000: 46).

Con la vuelta a la democracia, lo que se vio, sorprendentemente, fue una inflexión tecnicista y economicista de las propuestas para la Universidad, que comenzó a clasificar a sus opositores ya no como “comunistas”, sino como “radicales” o

“corporativistas” inocuos ante la “lógica de la modernización y de la eficiencia”. El profesor Franklin, que solía darnos clases sobre las *Meditaciones metafísicas* de René Descartes, esclarecía que sería “irracional” contestar a la Universidad tecnocrática pues:

... o controle exercido em nome da racionalidade e da competência deslegitima *a priori* qualquer discussão política acerca de sua pertinência ou validade, pois o poder, quando travestido de racionalidade e competência, assume um caráter *absoluto* que tende a ser visto como *natural* (Leopoldo e Silva, 2000: 63).

Era mi primer contacto directo con la educación pública, pues siempre había estudiado en escuelas privadas –lo que me dio, paradójicamente, las condiciones necesarias para acceder a la universidad pública, de acuerdo con el perverso sistema educativo brasileño¹. Fue también mi primer acercamiento a las políticas públicas educativas, pues el proceso formativo del movimiento huelguista rápidamente nos enseñó que estábamos viviendo el resultado de largos años de políticas neoliberales.

Tal como afirmaba otra de nuestras profesoras (Chauí, 1999), la transformación en servicio de los derechos sociales y la promoción del economicismo y del gerenciamiento no eran privilegio de los brasileños: se trataba de un proyecto político transnacional. Esto quedaba demostrado en el documento “Enseñanza superior en América Latina y Caribe. Un documento estratégico”, publicado en 1996 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), donde se establecían proposiciones explícitas de regulación por el mercado e instalación de la racionalidad productiva en las universidades del continente.

El contacto con la huelga me acercó a la política estudiantil y ya en mi primer año de carrera ingresé en la dirección del Centro de Estudiantes de Filosofía, donde promovimos, al año siguiente, un amplio proceso de debates sobre la reforma curricular de la carrera. Fueron larguísimas las discusiones sobre nuestro proyecto político-pedagógico ya que rescatábamos toda la historia del Departamento de Filosofía a través

¹ En ese momento, aún vigoraba el “examen vestibular”, un proceso de selección de estudiantes para el ingreso a las universidades brasileñas. Las universidades públicas tenían los exámenes más concurridos y, la mayoría de las veces, eran los alumnos que habían estudiado en escuelas medias privadas quienes lograban acceder a las vacantes en la enseñanza superior pública, mientras que los jóvenes que iban a escuelas públicas eran llevados a inscribirse en la enseñanza superior privada. Desde el gobierno del presidente Lula (2003-2010) esa situación ha cambiado mucho, con la creación del ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*) y de acciones afirmativas que garantizan 50% de las vacantes de universidades públicas para estudiantes egresos de escuelas medias públicas.

del diálogo con textos y con profesores de generaciones anteriores como Marilena Chaui, Oswaldo Porchat Pereira y Paulo Arantes.

El Departamento había sido fundado por una misión francesa, invitada a sembrar la filosofía en aquel suelo todavía “salvaje”, marcado por modismos y por la falta de erudición y rigor. En palabras del ilustre Claude Lévi-Strauss –uno de los profesores de aquella misión francesa–, los estudiantes de la USP de fines de los años treinta “querían saber todo”, pero

... em qualquer campo que fosse, só a teoria mais recente parecia merecer-lhes a atenção. Fartos de todos os festins intelectuais do passado, que aliás só conheciam por ouvir dizer, já que não liam as obras originais, conservavam um entusiasmo sempre disponível pelos pratos novos. No caso deles, conviria falar mais de moda que de gastronomia: ideias e doutrinas não ofereciam, em seu entender, um interesse intrínseco, consideravam-nas como instrumentos de prestígio cujas primícias deviam conseguir. Partilhar uma teoria com outros equivalia a usar um vestido já visto; expunham-se a um vexame. Em compensação, praticavam uma concorrência ferrenha às custas de muitas revistas de vulgarização, periódicos sensacionalistas e compêndios, para conseguir a exclusividade do modelo mais recente no campo das ideias. Produtos selecionados dos viveiros acadêmicos, meus colegas e eu muitas vezes nos sentíamos encabulados: criados para respeitar as ideias maduras, ficávamos expostos às investidas de estudantes de uma ignorância completa quanto ao passado mas cuja informação sempre tinha alguns meses de avanço em relação à nossa (Lévi-Strauss, [1955] 2004: 98).

Jean Maugüé, su compatriota responsable por el flamante Departamento de Filosofía, buscaba un antídoto para la tendencia local de juzgar a las corrientes filosóficas por su novedad o utilidad práctica, costumbre opuesta a la tradición de la filosofía francesa que, para medir la novedad de una doctrina, amalgamaba los nuevos estilos a las arquitecturas ya conocidas. “Chegou a hora, para o Brasil, de filtrar sua imigração espiritual. Esta é a razão pela qual consideramos que a base do ensino de filosofia no Brasil é a história da filosofia” (Maugüé, 1996: 40), decía. El francés aclaraba que en filosofía, como en navegación, el pensamiento encuentra su lugar y las nuevas rutas a partir de la posición de los puntos fijos –los filósofos clásicos–, bajo el riesgo de ser como un navío a la deriva. La filosofía empieza por la lectura de los clásicos; la historia de la filosofía debe tener, en Brasil, un lugar primordial y debe ser enseñada según métodos rigurosos y modernos. No hay presente sin el conocimiento del pasado; el futuro de la filosofía depende del conocimiento adquirido previamente.

Conocer mejor la historia del Departamento de Filosofía fue parte importante del proceso de formación de mi cohorte. No solamente por lo interesante que resultaba conocer nuestros orígenes, sino también porque la discusión sobre la constitución de un pensamiento filosófico brasileño era un capítulo relevante en la formación de la identidad nacional. La reflexión sobre la incorporación del programa de estudios francés en esas tierras tropicales dialogaba con el proyecto de Antonio Candido sobre la formación de la literatura brasileña, y con el de Paulo Emilio Sales Gomes sobre la formación del cine nacional. En fin: ¿había un pensamiento brasileño?, ¿cuál era su relación con el pensamiento europeo? Lo que sugieren esos pensadores es que la aventura brasileña de las ideas europeas no es un capítulo de exotismo: la miseria de la colonia era vista como parte inaceptable del mundo de la metrópolis. Es más: desde el punto de vista dialéctico, el estudio de la periferia es imprescindible para la comprensión de la metrópolis y del sistema como un todo.

Pese a la riqueza de sus debates, el proceso de reforma curricular, en la práctica, solo cambió el esquema de créditos de las materias, sin alterar la estructura o las características del curso. Sin embargo, al año siguiente, los estudiantes protagonizamos otra huelga, de la que salimos victoriosos al conseguir la ampliación de un 20% del cuerpo docente de la carrera de Filosofía. Al conquistar más cargos docentes, exigimos nuestra participación en el proceso de contratación de los nuevos profesores, proceso que se consolidó a través de la realización del Fórum del Departamento de Filosofía, espacio de debate entre estudiantes y profesores sobre los rumbos de la carrera. Ante la posibilidad de ampliar significativamente el cuerpo docente, teníamos en nuestras manos la oportunidad de cambiar el perfil de la institución.

En el diagnóstico que los estudiantes realizamos encontramos que: el Departamento se encontraba aislado de la comunidad académica y de las demás carreras de la Facultad; se daba una especialización precoz; y se carecía de una política de formación docente. Además, nos parecía que se había perdido la dimensión de la filosofía como crítica de la cultura, es decir, comentábamos textos de la historia de la filosofía de modo “riguroso” pero nos habíamos olvidado de buscar el objeto de la filosofía por fuera de ella misma. Así, habíamos hecho que la historia de la filosofía fuera un fin en sí mismo. Inspirados por la lectura de los textos de Oswaldo Porchat Pereira (1999) –uno de los primeros profesores brasileños luego de la fundación del

Departamento por parte de la misión francesa— reconocíamos que el curso formaba buenos historiadores de la filosofía, pero nos quejábamos de que las transposiciones entre el pasado y el presente no llegaban a concretarse. Estábamos, de hecho, bien “entrenados” para la lectura de textos filosóficos, pero ¿dónde quedaba la preparación para la *práctica de la filosofía*? ¿Sería lo mismo la preparación para la filosofía que la preparación para la historia de la filosofía? ¿Qué se estaba haciendo con los impulsos filosóficos de los estudiantes? ¿Estaría el método esterilizando la reflexión?

Durante mi intervención en la mesa del Fórum sugerí que el énfasis en la historia de la filosofía, sumado a la “castración de los impulsos filosóficos y de la creatividad”, resultaban en la desaparición de la filosofía: lo que se hacía era nada más que la reproducción pasiva de un “esquema”, donde no había espacio para el cuestionamiento, tan típico de la actitud filosófica. El querido profesor Franklin —cuyos textos sobre universidad y neoliberalismo tanto me habían inspirado— compartía la mesa conmigo y contestó que la fragmentación y el aislamiento del Departamento eran consecuencia de las condiciones objetivas de trabajo, vinculadas a los mecanismos de burocratización tecnocrática. Sin embargo, no le parecía que lo que se les exigía a los estudiantes fuera propio de un autoritarismo brutal y castrador, sino que eran intervenciones necesarias para que pudiéramos adoptar nuevas posiciones ante nosotros mismos y no fuéramos solamente reproductores. Para finalizar, mencionó cuatro tipos de recusa de la filosofía: la recusa social, que siempre existió; la recusa política, vinculada principalmente a los contextos dictatoriales; la recusa universitaria, que se debía al conflicto de la filosofía con el poder académico instituido; y por último la recusa interna, introyectada en aquellos que deberían defenderla, como era “el caso del compañero que se quejaba de la castración de los impulsos filosóficos y de la creatividad”.

Más allá de la militancia y la virulencia de las críticas, también me interesaba el trabajo académico de la filosofía *strictu sensu*. Muchas de las clases me fascinaban y era inspirador leer textos originales de los autores clásicos. A partir de entonces comencé a saber un poco más sobre los interlocutores a los que se dirigían, y sobre sus contextos de escritura y discusión. Además, a medida que avanzaba en la lectura, conseguía reconstruir el orden de las razones de sus argumentos. En ese contexto, y luego de dos años de intensa militancia en el movimiento estudiantil, decidí priorizar el aspecto académico de mi formación al ingresar en el Programa Institucional de Becas de

Iniciación a la Investigación. Encontraba atractiva la propuesta de cobrar una beca para profundizar la comprensión de algún autor o tema, pero la necesidad de hacer un recorte temático y/o de autor en el vasto universo de la filosofía me parecía un desafío enorme, que terminó siendo muy influenciado por los escasos autores que conocía y por las materias que había cursado.

Opté por estudiar al fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francés contemporáneo. Más allá de las virtudes del buen profesor de Filosofía Contemporánea que me había introducido en la lectura de este autor, me interesaba la crítica de Merleau-Ponty al dualismo cartesiano y su interfaz con la psicología. Hijo de padre y madre psicoanalistas y asmático desde mis primeros años, siempre conviví con interpretaciones que atribuían razones “psicosomáticas” a mi falta de aire. Las relaciones entre lo físico y lo psíquico –o entre el alma y el cuerpo diría Descartes, uno de los principales interlocutores intelectuales de Merleau-Ponty– estaban tematizadas en aquellas páginas de *Fenomenología de la percepción*, libro al cual dediqué mis estudios de Iniciación a la Investigación.

Escribí y presenté trabajos sobre las contribuciones de la Gestalt y de la fenomenología para la superación del dualismo substancial cartesiano, ubicando al comportamiento, la percepción, el lenguaje, en fin, al “ser en el mundo” como punto de encuentro y engranaje entre las dos series supuestamente paralelas: lo físico y lo psíquico, el cuerpo y el alma. Fueron dos años, y varios informes de investigación, muy importantes para mi formación, pero al final llegué a la conclusión de que la investigación académica en filosofía no era un campo en el cual pretendía continuar.

Años después formularía mis críticas con otras palabras, prestadas de las teorías decoloniales. Diría, entonces, que el Departamento de Filosofía de la USP era profundamente eurocéntrico, pues no hubo ningún curso sobre autores latinoamericanos, brasileños, asiáticos o africanos. Diría también que la carrera fomentaba una relación colonizada con los autores, en la medida en que no éramos incitados a criticarlos ni a reflexionar sobre su actualidad y pertinencia local, sino solamente a analizar los textos clásicos, en diálogo con sus comentadores. Por último, afirmaré que se trataba de un caso típico de la racionalidad indolente (Sousa Santos, 2006) que encuentra sus formas de legitimación en ella misma, aislada de las demás disciplinas y de la realidad concreta.

Para tratar de romper con ese “eurocentrismo” de la carrera de Filosofía, elegí todas las materias optativas por fuera del Departamento. En Letras hice “Literatura Brasileña I”, un curso sobre Carlos Drummond de Andrade y Manuel Bandeira, dos poetas nacionales modernistas; y en Sociología cursé “Formación del pensamiento brasileño”, donde leí a Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre y Caio Prado Jr. Pero fue en el Departamento de Historia donde cursé más variedad de materias: “Historia de América Independiente II” me acercó a la historia y la literatura de la América Latina del siglo XX a partir del estudio de las revoluciones mexicana y cubana y sus músicas, romances y discursos. La historia de Brasil finalmente entró en escena con el curso “Historia do Brasil Independiente I”, donde se discutía el proceso de independencia política y cultural bajo el prisma del liberalismo en el Brasil Imperial, tomando como eje los análisis del texto “As ideias fora do lugar”, de Roberto Schwarz (2005).

b. Profesorado

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos mais novos e dos jovens.

HANNAH ARENDT, *Entre o passado e o futuro*.

Inscrito en la Licenciatura en Filosofía, si quería ser docente tenía que realizar seis materias en la Facultad de Educación: “Introducción a los estudios de la educación”, “Política y organización de la educación en Brasil”, “Didáctica”, “Psicología de la educación” y “Metodologías de la enseñanza de filosofía I y II”. Aferrado mi ideal de transformación social, con antecedentes docentes en la familia y en mi incipiente trayectoria profesional, y desencantado con el trabajo académico en filosofía, me anoté en el Profesorado luego de concluir la investigación sobre Merleau-Ponty.

Llegué a la Facultad de Educación a pesar de la desconfianza de mis compañeros de carrera. Los Profesorados eran considerados “de bajo nivel”, pues allí había estudiantes de muchas facultades de la Universidad; “gente mal formada”. Sin embargo, tuve excelentes cursos y profesores, sobre todo en las materias “Introducción a los

estudios de la educación” y “Psicología de la educación”, que marcaron mi formación y son parte importante del marco teórico de esta investigación.

Fui “introducido a los estudios de la educación” a través de la lectura de textos de la pensadora judeo-alemana Hannah Arendt. Con ella comprendí que la educación es el proceso de nacimiento para el mundo cultural, es decir, a través de la educación se logra que lo “vivo” (o lo “biológico”) nazca para lo “humano” (o lo “cultural”). Si la familia prepara para la vida protegiéndonos del mundo y preservando lo privado, la escuela prepara para el mundo: es la introducción al universo de la cultura.

Como responsable por la transmisión de la cultura, la educación debe proteger al mundo de la “novedad” que representan los niños. Sin embargo, tiene también el desafío de preservar el potencial de renovación que los niños traen consigo. He aquí la línea tenue *Entre el pasado y el futuro* (Arendt [1954], 2005), pues educamos para la libertad, para lo sorprendente, para el futuro, pero es fundamental preservar las conquistas culturales del pasado, como la literatura, la historia, las artes. Educar es enseñar la tradición mirando hacia lo nuevo: es amar al mundo y querer salvarlo de la ruina.

Os pais humanos não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (Arendt, [1954] 2005: 235).

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. [...] O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma da autoridade (Arendt, [1954] 2005: 238-239).

El educador es el mediador entre el pasado y el futuro, su autoridad reside en la responsabilidad que tiene como representante del mundo, y por medio de la cual debe asumir la responsabilidad colectiva por su continuidad (en el sentido de no destrucción). El espacio para la renovación y la intervención es la política, entendida como una

relación entre iguales. En este sentido, la relación pedagógica no es política puesto que hay desigualdades entre profesores y estudiantes. Esto es así aunque las relaciones entre los adultos de la escuela –como sucede en los ámbitos pedagógicos y disciplinares– sean eminentemente políticas.

Sin embargo, no debemos confundirnos: si por un lado la conservación es esencial para la actividad educativa, “tal atitude conservadora, em política –aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo*–, não pode senão levar à destruição” (Arendt, [1954] 2005: 242).

Los estudios de “psicología de la educación” me llegaron a través de los lentes del francés Michel Foucault y sus análisis de la escuela como institución disciplinar. Al investigar los cambios producidos en la forma judicial en el pasaje del siglo XVIII al XIX, Foucault ([1973] 2005) afirma que, mientras en el XVIII solo podría haber punición si hubiese infracción explícita a alguna ley, en el siglo XIX la penalidad pasa a ser pautada por la idea de “peligrosidad”. Esto significa que el individuo será considerado por lo que puede hacer virtualmente, y no por lo que efectivamente ha hecho. Se trata del “controle e da reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos, no momento mesmo em que ele se esboça” (Foucault, [1973] 2005: 85). Durante ese cambio de siglo, los suplicios en plazas públicas van desapareciendo y la punición se vuelve más velada, menos directamente física, para ser interiorizada por los individuos, cuyo comportamiento es controlado de formas más sutiles. Para realizar ese control de los individuos en su “peligrosidad” surge, en el poder judicial del siglo XIX, una serie de instituciones como la escuela, los hospitales psiquiátricos y los asilos. A esa nueva forma de organización del poder Foucault ([1973] 2005: 86) la llama “sociedad disciplinar” y tiene como modelo el famoso *panóptico*, descrito por Jeremy Bentham².

Encerrar, individualizar, vigilar, normalizar: tales son los principios de la maquina panóptica. Para comprenderla, es fundamental recordar que los escritos de Bentham son de fines del siglo XVIII, período marcado por la urbanización creciente, por nuevas formas de producción y acumulación de la riqueza y por importantes

² En *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault, ([1973] 2005: 86) pide disculpas a los historiadores de la filosofía cuando afirma que “Bentham é mais importante para nossa sociedade do que Kant, Hegel etc. Foi ele que programou, definiu e descreveu da maneira mais precisa as formas de poder em que vivemos”.

revueltas populares (Foucault, [1973] 2005). En este contexto urbano e industrial, grandes masas poblacionales vagaban por las ciudades y necesitaban ser incorporadas a las nuevas formas de trabajo fabril para garantizar su conversión en mano de obra y evitar, así, ataques a las propiedades y al aparato productivo. El gran reto al que debía responder el poder era el de ampliar las fuerzas productivas de los hombres –para luego apropiarse de ellas bajo la forma de trabajo industrial– sin que esto los volviera más difíciles de sujetar (Foucault, 2009a). Para alcanzar este objetivo de tornar los cuerpos más útiles económicamente y más dóciles políticamente, el panoptismo cumplió un papel importante como mecanismo clave del dispositivo disciplinar.

Aunque concebido inicialmente como un modelo para presidios, Foucault ([1975] 2006) y Bentham ([1787] 2008) insisten en que el panóptico es capaz de integrarse y aumentar cualquier función a la que se dedique una institución, sea productiva, educativa, terapéutica o punitiva: “cada vez que se tratar de una multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado” (Foucault, [1975] 2006: 170). Para imponer tareas y determinados comportamientos a una multiplicidad de individuos, el primer recurso al que se recurre es el del encierro en instituciones y el aislamiento de los individuos en su interior, motivo por el cual cada celda está destinada a una sola persona. Soledad y segregación son las mejores garantías contra peleas, conspiraciones o planes de fuga: en el panóptico no debe haber ningún tipo de comunicación entre los “detenidos”, para evitar su unión y la posibilidad de orquestación de una revuelta (Bentham, [1787] 2008).

Encerrados, individualizados y vigilados. Esta es, según Bentham, la esencia del plan: “a *centralidade* da posição do inspetor, combinada com os dispositivos mais bem conhecidos e eficazes para *ver sem ser visto*” (Bentham, [1787] 2008: 28). Invertiendo el eje de visibilidad del poder de soberanía, ahora las miradas recaen sobre los individuos comunes y ya no sobre el rey y los poderosos. Aunque la torre central esté vacía, la disposición espacial asegura que el individuo se crea vigilado y produzca sobre sí mismo los efectos de ese poder, garantizando la disimetría de una sujeción continua. El que está “submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo” (Foucault, [1975] 2006: 168). O sea, el panoptismo opera de modo automático, porque es interiorizado y puesto en práctica por el mismo individuo sin que sea necesario el

recurso a la violencia. Se trata, por lo tanto, de un mecanismo extremadamente económico (pues basta una determinada arquitectura para que opere, o una simple mirada), eficaz (porque es preventivo, continuo y automático) y cuyo costo político es bajísimo (ya que opera de modo automático y prescinde de excesos de violencia). En fin, es un verdadero “huevo de Colón” de la política (Bentham, [1787] 2008: 84).

Además de esta disposición espacial que permite el control continuo, simultáneo y económico de todos y de cada uno, transformando multitudes en multiplicidades ordenadas, la disciplina también organiza la apropiación del tiempo. Se trata de un control que incide sobre los procesos, más que sobre los resultados. Para transformar el tiempo humano en tiempo de trabajo, los individuos, los gestos, los espacios y las operaciones son descompuestas y analizadas, y los elementos son clasificados en función de objetivos determinados. Se establecen secuencias óptimas que fijan la *norma* a través de la cual los individuos son medidos, cualificados y distribuidos (Foucault, 2009b). Aspectos que escapan a la ley (como el horario, los modos de ser y realizar tareas, los discursos, la sexualidad y el cuerpo propio) pasan a ser cualificados en función de la norma y, si se desvían de ella, son blanco de sanciones cuya finalidad es correctiva y normalizadora. En las instituciones disciplinares opera todo un sistema de infra penalidad, un juego de pequeños premios y castigos que ejerce presión para que todos se sometan a ese patrón y que la vigilancia se vuelva innecesaria en la medida en que las normas sean introyectadas y puestas en práctica por el mismo individuo³.

En este sentido, la ostentación de los suplicios, común en la Edad Media, se vuelve innecesaria y hasta contraproducente, pues puede ser vista como incitación a la violencia. Sin embargo, más que un proceso de “humanización”, Foucault ve allí una sustitución de objetos, pues ahora se juzga al “alma”; y de sujetos, ya que el verdugo del siglo XVIII es sustituido por todo un ejército de técnicos: médicos, psicólogos y educadores que operan un conjunto de instancias extrajurídicas, entramadas con un saber técnico científico. El proceso de descomposición y recomposición de los espacios, tiempos y comportamientos, realizado en función de determinadas normas, es vigilado y anotado continuamente.

³ “O sistema escolar também é inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é melhor, quem é pior. Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (Foucault, [1973] 2005: 120).

La observación y el registro de cada detalle da origen a un “microscopio del comportamiento” (Foucault, [1975] 2006: 145), cuyo análisis y clasificación permite no solo el establecimiento de la norma, sino también la obtención de un saber sobre cada individuo y su distribución en una población. Son, por lo tanto, relaciones de poder (encerrar en instituciones y normalizar), que permiten la obtención de un saber (análisis del comportamiento y de los conocimientos de cada individuo, en su relación con los demás), que a su vez refuerza esa relación de poder (pues conociendo mejor al individuo, su control se vuelve más eficaz). En palabras de Foucault:

... poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas são relações de saber-poder (Foucault, [1975] 2006: 27).

Con esta mirada, de inspiración arendtiana y foucaultiana, hice las pasantías en escuelas públicas de la Red Estadual de São Paulo y la especialización en enseñanza de filosofía. ¿Cómo trabajar con filosofía en escuelas cuyos estudiantes tienen una formación previa tan precaria? ¿Cómo garantizar que el trabajo sea efectivamente filosófico? ¿Cuál es la especificidad de la filosofía y cuáles son las mediaciones necesarias para trabajarla con los más jóvenes y los que tienen menos bagaje literario y de vida?

La materia Filosofía había sido quitada del diseño curricular por la dictadura cívico-militar de 1964. Volvió en los años ochenta pero solo por un breve período, pues en las escuelas se reproducían las prácticas académicas de estudio de la filosofía y porque en ella se habían depositado muchas expectativas, imposibles de ser alcanzadas. Para los docentes en formación el reto era, por lo tanto, trabajar las mediaciones entre universidad y escuela básica. En otras palabras: era necesario inventar la filosofía de las aulas de la escuela media, tratando de hacer de ella una disciplina pedagógica, sin desfigurarla, y desarrollando, al mismo tiempo, un trabajo significativo para los estudiantes.

La respuesta empezaba por la definición de nuestro *lugar de habla*: ¿qué es la filosofía? ¿Cuál es nuestra concepción de filosofía? ¿Cómo enseñarla? Para responder a esas preguntas volvimos al fundador del Departamento Francés de Ultramar (Arantes, 1994), Jean Maugué, que en este sentido era kantiano: “Filosofía no se enseña. Se

enseña a filosofar”. No debemos buscar un conjunto de verdades constituidas a ser transmitidas (como en las ciencias exactas), pues en filosofía:

... o ensino vale o que vale o pensamento daquele que ensina. A filosofia é o filósofo e, sem dúvida, o melhor de meus cursos estava naquelas palavras, tanto mais instrutivas quanto improvisadas, pelas quais eu transmitia aos alunos minha experiência vivida (Maugüé, 1996: 3).

La filosofía no se enseña, se ensaya. La filosofía es el filósofo en acción, es la producción de pensamiento, es un estilo de problematización. Es el ejercicio de ciertas “técnicas de razón”, opuestas al pensamiento imagético donde la ideología circula libremente. Es desmontar y remontar textos. En fin, la filosofía es el uso de la razón, y no sus resultados.

El diseño de un programa de filosofía debería, pues, optar no por un conjunto de contenidos, sino por procedimientos que permitieran la entrada al mundo de la elaboración de conceptos.

¿Por qué hablar de mi formación en la parte inicial de esta investigación? Porque una de las hipótesis de este trabajo es que la trayectoria intelectual y profesional de un educador e investigador, sus saberes y sus prácticas, deben ser considerados en los procesos de producción de conocimiento pedagógico. Mi experiencia de formación y mi trayectoria profesional son decisivas para la comprensión de las opciones teóricas y pedagógicas que he tomado como educador e investigador, y que serán explicitadas a continuación.

En este sentido, mi origen de clase media progresista en San Pablo, mi compromiso con “cambiar el mundo”, la elección de la filosofía como forma de consolidar mi formación en Humanidades ayudan a comprender mi *lugar de habla*. El relato reflexivo sobre mi formación en la USP introduce buena parte de las cuestiones que serán desarrolladas en lo que sigue. La militancia en el movimiento estudiantil fue

mi primer contacto práctico con la política pública educativa; los debates sobre la reforma curricular fueron una introducción interesante al debate epistemológico sobre la colonialidad en las formas de producción de conocimiento y la posición de los estudiantes en esos procesos; la iniciación a la investigación reforzó la importancia del rigor, pero dejó claro que no quería seguir el camino de la investigación filosófica.

En el Profesorado se consolidó el marco teórico que orientó los primeros años de mi práctica docente y que serán relatados y analizados a continuación: de Arendt vino la convicción de que la escuela es el espacio de socialización e introducción a la dimensión pública, en oposición al ámbito privado de la familia. De la mano de Foucault se consolidó la comprensión de la escuela como espacio disciplinar y la indisociabilidad entre relaciones de saber y de poder.

PARTE II: Relato de una experiencia como profesor de escuelas públicas en Brasil

Capítulo 3. El principio: Escuela Estadual José Monteiro Boanova

E foste um difícil começo/ Afasto o que não conheço/ Quem vem de outro sonho feliz de cidade/ Aprende depressa a chamar-te de realidade/ Porque és o avesso do avesso do avesso.

CAETANO VELOSO, *Sampa*.

Justo en el mismo cuatrimestre en que terminaba mi formación como profesor de Filosofía, se abrió, por primera vez en veinte años, el concurso de la Red Pública Estadual para docentes de esa disciplina. Habiendo cursado Filosofía y realizado la Introducción a la Investigación, con dos años de beca, había expectativas y posibilidad de seguir en la carrera académica. Una maestría sobre Merleau-Ponty hubiera sido el “camino natural”, tal como decían mis compañeros y profesores. Pero la investigación académica en filosofía realmente no me atraía y yo veía una “señal” en la coincidencia de fechas del concurso.

Desde mi primer año de licenciatura trabajé como profesor de Inglés. Primero en una escuela para niños, luego en un curso organizado por el Centro de Estudiantes de Filosofía de la Universidad de San Pablo (USP) y, finalmente, para alumnos particulares. Repetía, de este modo, la historia de mi abuela y de mi padre, ambos maestros. Me gustaba la práctica docente y veía en el concurso una buena oportunidad de profesionalización.

Fui aprobado y mi ubicación en el orden de mérito me permitió elegir una escuela bien ubicada, no muy distante del centro de la ciudad pero con público de barrios periféricos. La cuestión del origen socioeconómico de los estudiantes era considerada por mi como un

... fato importante, tendo em vista meus objetivos com este trabalho. A convicção fundamental é que a educação é um direito universal e deve ser a forma de garantir a

todos as mesmas oportunidades. Para o cumprimento dessa função social, é imprescindível que a escola seja pública, de modo que os privilégios de classe não se perpetuem através de uma educação diferenciada. Não basta que essa escola seja pública, ela deve estar também orientada pela formação de alunos contestadores, capazes de questionar aquilo que lhes é apresentado como a realidade (Cuadernos de campo, 06/02/2006).

Cerraba aquellos apuntes diciendo que “o envolvimento com a escola tem exatamente este caráter: conferir sentido à minha vida”, lo que dejaba traslucir las antiguas convicciones del pibe idealista y las enormes expectativas del docente novel.

Cuando llegué a la Escuela Estadual José Monteiro Boanova, traía conmigo mucho entusiasmo y mis primeras impresiones fueron bastante favorables. Orientado por la formación arendtiana, en las primeras reuniones de planificación anual propuse que el tema generador⁴ fuese “Escuela pública: su significado, su importancia”. Para mi sorpresa, el tema fue aceptado, por lo que todas las disciplinas debieron abordarlo de modo transversal.

Mi curso de filosofía también trataba esta temática. Empezaba por el relato de las tragedias griegas de *Edipo Rey* y *Antígona*, para reflexionar sobre el surgimiento de la *polis* y sus nuevos valores, en oposición a aquellos del mundo privado, mientras que los comentarios de Sergio Buarque de Holanda ([1934] 2003) a las tragedias de Sófocles⁵ permitían traer el debate al Brasil contemporáneo, donde predomina la “cordialidad”⁶ sobre la impersonalidad del espacio público.

⁴ El “tema generador” es el punto donde todas las áreas del saber se relacionan interdisciplinariamente en busca de una lectura crítica de la sociedad. Es parte de la teoría del conocimiento de Paulo Freire. La Escuela Estadual José Monteiro Boanova, específicamente, define un “tema generador” para sus actividades al principio de cada año lectivo.

⁵ “Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade. Há nesse fato um triunfo do geral sobre o particular, do intelectual sobre o material, do abstrato sobre o corpóreo e não uma depuração sucessiva, uma espiritualização de formas mais naturais e rudimentares, uma procissão das hipóteses, para falar como na filosofia alexandrina. A ordem familiar, em sua forma pura, é abolida por uma transcendência. Ninguém exprimiu com mais intensidade a oposição e mesmo a incompatibilidade fundamental entre os dois princípios que Sófocles” (Buarque de Holanda, [1934] 2003: 141).

⁶ “Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade –daremos ao mundo o ‘homem cordial’. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definitivo do caráter do brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal” (Buarque de Holanda, [1934] 2003: 146).

Mi intención era discutir la cuestión de lo público y lo privado, desde la perspectiva de Hannah Arendt, sin quedarme atado al análisis estructural de sus textos. El hilo conductor para las reflexiones del curso era un trecho de su libro *Entre el pasado y el futuro*⁷ ([1954] 2005), siempre en diálogo con otros textos de la tradición de la filosofía o contemporáneos.

Si bien tenía autonomía para tratar los temas que consideraba relevantes para mis estudiantes y que estaban vinculados a mi formación; y aunque había logrado construir una buena articulación con mis colegas profesores de Historia y Lengua, lo cierto es que las condiciones institucionales de trabajo eran pésimas.

El edificio de la escuela estaba en una situación muy precaria, tanto como las condiciones de trabajo del equipo de profesionales no docentes, que no contaba, por ejemplo, con ningún inspector de alumnos. Ya en mi primer mes en la escuela la cuestión disciplinar cobró proporciones preocupantes, con relatos que los docentes escuchábamos acerca de niños de 5º año (10 años de edad) manteniendo sexo oral dentro de la escuela, y el robo de mis llaves mientras yo dictaba una clase. Mis cuadernos de campo demuestran agotamiento y desmotivación muy precoces, producto de estas situaciones. Al final de ese primer semestre lectivo debí tomar mi primera licencia por cuestiones de salud, debido a problemas en las cuerdas vocales.

En agosto de aquel año, la escuela fue invadida por el caos: en una ocasión, algunos de nuestros estudiantes fueron vistos robando a otros jóvenes en las inmediaciones de la escuela y cuando una multitud comenzó a perseguirlos con palos y piedras, los alumnos se refugiaron dentro del establecimiento. En la misma semana, docentes y alumnos fuimos encerrados en las aulas mientras dictábamos clases. Mientras tanto, afuera quemaban basureros, rompían ventanas y arrojaban los vidrios al patio. Los docentes no sabíamos cómo reaccionar y muchas veces tuve miedo.

⁷ “Objetivamente, isto é, vendo do lado de fora e sem levar em conta que o homem é um início e um iniciador, as possibilidades de que o amanhã seja como o hoje são sempre esmagadoras. Não exatamente tão esmagadoras, é verdade, mas quase tanto como as possibilidades de que *não* surgisse nunca uma terra dentre as ocorrências cósmicas, de que *nenhuma* vida se desenvolvesse a partir de processos inorgânicos, e de que *não* emergisse homem algum da evolução da vida animal. A diferença decisiva entre as ‘infinitas improbabilidades’ sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos ‘milagres’. São os homens que os realizam –homens que, por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito” (Arendt, [1954] 2005: 220).

Ante aquella situación, la coordinadora pedagógica anunció la adopción de medidas disciplinarias: todos los estudiantes tendrían que usar uniforme y solo podrían ingresar a la escuela mediante la presentación de una tarjeta de identificación. Además, con los recursos de la cooperadora de la escuela, se contrataría a un inspector de alumnos. De las tres medidas anunciadas, solo la última fue de hecho implementada.

En lo que hace a lo pedagógico, me indignaba con la organización de las comisiones por nivel: en el 3° C, por ejemplo, fueron ubicados los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, lo que hizo que fuera prácticamente imposible trabajar con ese grupo. Estigmatizados, esos chicos fueron abandonados por los docentes. Las reuniones del consejo también me sorprendían, pues los criterios disciplinarios parecían siempre contar más que los “académicos”. En mis apuntes señalaba que aquella definición sobre la reprobación o aprobación de un estudiante

... é também um processo de seleção social, e por isso precisamos ter critérios claros. O aluno com bom desempenho acadêmico, mas indisciplinado, tende a ser reprovado pelo conselho; alunos com resultado insatisfatório, mas disciplinados, tendem a ser aprovados (Cuadernos de campo, 16/11/2006).

Otro aspecto significativo de aquel primer año fue lo que he registrado como “conservadurismo de los estudiantes”. Frases como “pobre é pobre porque quer, se fosse esforçado teria subido na vida” o “pobre não presta mesmo: a Prefeitura vai lá e constrói pracinhas e eles destroem tudo”, me llevaron a concluir que:

Em ano de Geraldo Alckmin, TFP e Opus Dei⁸, é preciso discutir os temas nó: aborto, pena de morte, racismo, homossexualidade, drogas, violência (Cuadernos de campo, 02/06/2006).

Al escucharlos defender enfáticamente la pena de muerte, les contestaba que ellos eran las víctimas de esta lógica, pero me quedaba claro que el enfrentamiento no era una buena estrategia pedagógica para tratar del tema. En ese contexto, decidí cambiar mi planificación.

⁸ Geraldo Alckmin (PSDB) es el gobernador del estado de São Paulo (2001-2006; 2011-actualidad). TFP significa “Tradição, Família e Propriedade” y es el nombre de una organización civil fundamentalista que defiende los valores tradicionales, conservadores y católicos. Opus Dei es una institución de la Iglesia Católica que procura difundir la vida cristiana en el mundo, defendiendo valores conservadores. El gobernador Alckmin es personalmente vinculado al Opus Dei.

Aquel año, en que tendríamos elecciones presidenciales y que vivíamos la crisis del llamado “Mensalão”⁹, rescaté el objetivo previsto para la educación básica según el artículo 2° de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n° 9394/96): “o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania”, y propuse a mis estudiantes un curso de “filosofía política aplicada”. Trabajaríamos la división republicana de los tres poderes; los cargos en disputa y sus atribuciones; los partidos políticos; los candidatos y sus programas; mientras que el profesor de Historia desarrollaría las distinciones entre socialismo, comunismo, capitalismo etc.

Ese cuatrimestre rindió buenos resultados y hacia el final del año lectivo yo escribía que “não só de crises vive a escola” (Cuadernos de campo, 27/11/2006). En el último día de clase fui tratado con cariño por los estudiantes, lo que me llenó de gratificación y me motivó a permanecer en la misma escuela, para seguir con ese trabajo que había sido tan significativo para ellos y para mí.

Al año siguiente, el nuevo curso trataría del pasaje de la mitología a la filosofía, para luego discutir las mitologías o ideologías contemporáneas. Me parecía que de ese modo preservaría mejor la especificidad del trabajo filosófico y podría tratar aquellos aspectos que me habían incomodado el año interior, pero de modo indirecto, sin enfrentamientos. En contra del pensamiento mágico, fundado en dicotomías entre el bien y el mal y que yo asociaba a la mitología, trataría de construir con ellos una comprensión de la filosofía como distanciamiento crítico, desnaturalización, abordaje investigativo de la realidad.

En términos pedagógicos el curso funcionó mucho mejor, pero la escuela lamentablemente padecía los mismos problemas. Desde el inicio del año escolar me quejaba en mis apuntes porque

... às vésperas da volta às aulas, o clima é de desmotivação. Não em relação ao meu curso especificamente, mas quanto ao cotidiano escolar, às condições de trabalho na instituição (Cuadernos de campo, 02/02/2007).

Mientras se desarrollaba el año, aparecían nuevos lamentos: vivíamos un “clima de tudo pode” e de “abandono: seja da escola e dos professores pelo Estado; seja dos

⁹ “Mensalão” es el nombre que los medios de comunicación dieron a las denuncias sobre parlamentarios que recibían dinero para aprobar proyectos del Gobierno en el Congreso Nacional, durante la primera gestión del presidente Lula (2003-2006).

alunos pela instituição”. Las bitácoras de ese año registraban “exaustão. Escola suja e abandonada. Solidão dos professores. Terra de ninguém. Sozinhos e doentes”.

Tuve un nuevo problema de salud: una gastritis diagnosticada como producto del “stress en el ambiente de trabajo”. Mientras tanto, tres docentes sufrían de presión alta y otro estaba de licencia por depresión.

En septiembre hubo nuevos casos graves de indisciplina: se denunció el uso y tráfico de marihuana y cocaína en los patios. Una estudiante creó un perfil falso en una red social y publicó fotos sensuales de doce compañeras, lo que generó una pelea entre bandas de chicas en el patio, con la participación de la abuela de una de ellas. Explotaron bombas fuertísimas en los pasillos. Y de nuevo fui encerrado dentro del aula junto con mis estudiantes.

Además de las precarias condiciones edilicias, una vez más perdimos al inspector de alumnos, pues se prohibió que las cooperadoras contrataran empleados. Para empeorar la situación, las intervenciones que la supervisora realizaba en la escuela se limitaban a señalar los problemas y responsabilizar a los educadores. Una vez discutimos y me amenazó con un proceso administrativo.

Si la situación era preocupante en diversos sentidos, la experiencia con los estudiantes seguía siendo gratificante al punto de motivarme a permanecer en la docencia. Además de las clases de Filosofía, que en este segundo año habían comenzado a desarrollarse de una mejor manera, estábamos desarrollando un proyecto para implementar en nuestra escuela un Centro de Estudiantes. Si el año anterior habíamos tratado la importancia de la participación ciudadana en la política, ahora la propuesta era la de vivir la experiencia de la democracia en la práctica. Con esto en mente, invité a todos los estudiantes interesados en participar del proyecto a reunimos durante los recreos o luego de las clases. En los primeros encuentros nos dedicamos a elaborar un estatuto para el Centro, que luego fue aprobado por el Consejo de Escuela. Establecimos entonces el calendario electoral y se inscribieron dos grupos: el primero era de los estudiantes que habían participado de todo el proceso, y el segundo surgió el último día, con la propuesta de hacer más fiestas y torneos de truco. Después de un gran debate entre los dos grupos –y que contó con la participación de todos los estudiantes y profesores– el resultado de las elecciones arrojó que, por dos votos de diferencia, había ganado el grupo que defendía la realización de más fiestas en la escuela. Aquellos que

habían participado y motorizado todo el proceso, perdieron las elecciones. La experiencia fue un gran aprendizaje democrático para todos nosotros.

Además de la satisfacción que me producían las actividades desarrolladas en el aula y de la constitución del Centro de Estudiantes, también encontraba sentido en mi participación activa en los dos espacios de gestión democrática de la escuela: el Consejo de Escuela y la Asociación de Padres y Maestros (la cooperadora), ambas conquistas importantes de los movimientos de trabajadores de la educación. Además, fui representante en la escuela del sindicato docente APEOESP, en un momento importante de movilización por mejores condiciones de trabajo. La participación en estos espacios otorgaba sentido público a mi actuación como educador, pues las decisiones importantes para la escuela eran tomadas de modo democrático, con vistas al bien de la comunidad escolar.

Sin embargo, hasta ese momento todavía no habíamos sentido los impactos de la llegada del nuevo gobernador del estado de São Paulo, José Serra (PSDB), y no podríamos imaginar la gravedad de lo que nos esperaba:

Como se não bastasse essa grave e preocupante situação, a administração José Serra no governo do estado apresentou em seus primeiros meses propostas assustadoras para a educação. O programa de 10 metas para a educação prevê, entre outras medidas, o pagamento de salários por ‘produtividade’: leia-se, o professor não poderá mais faltar por nenhum motivo, nem dar notas vermelhas (Cuadernos de campo, 02/05/2007).

Capítulo 4. El final: Escuela Estadual Zuleika de Barros

a. Programa *São Paulo faz escola* (SPFE)

Ante tantas contrariedades, tomé la difícil decisión de cambiar de escuela. Difícil porque había creado una relación de proximidad con los estudiantes y porque algunos de los proyectos que habíamos empezado estaban avanzando significativamente, como era el caso del Centro de Estudiantes. Difícil también porque la no permanencia de los docentes en las escuelas es uno de los grandes problemas de la educación estatal, en la medida en que dificulta la creación de vínculos y debilita el compromiso de los educadores con la escuela y con la comunidad de la cual forma parte. Sin embargo, y pese a ser consciente de estas razones que me pedían permanecer en la Escuela Estadual José Monteiro Boanova, opté por buscar un espacio que me ofreciera mejores condiciones laborales.

Mi nueva unidad de trabajo sería la Escuela Estadual Zuleika de Barros, una institución tradicional de la zona oeste de la ciudad de San Pablo. Era una escuela conocida por haber tenido en el pasado algunos estudiantes ilustres, pero también por su tamaño, por estar bien organizada y focalizada en el nivel medio. Esto último me permitiría tomar varias horas de Filosofía para completar mi jornada. Además, la escuela funcionaba en tres turnos, lo que me daba la oportunidad de dar clases por la noche para comisiones de jóvenes y adultos, experiencia que todavía no había tenido y que me interesaba mucho. Por último, sabía que allí se desempeñaba un compañero de los tiempos de la política estudiantil en la facultad, que sería colega de trabajo.

Pasé las vacaciones planificando mis cursos con mucho entusiasmo, pensando especialmente en los jóvenes y adultos del turno noche. Luego de haber trabajado durante dos años en escuelas públicas estatales, me sentía en condiciones de identificar los contenidos y estrategias que funcionaban bien y aquellos que debían evitarse. Sin embargo, en la primera reunión de planificación, a menos de una semana del comienzo de las clases, fuimos sorprendidos por algunos anuncios.

El primer anuncio: un decreto del gobernador establecía que el director de la escuela era el único responsable por la elección de los coordinadores pedagógicos, que hasta ese momento siempre habían sido definidos por el Consejo de Escuela, a partir del

análisis de los proyectos presentados por los candidatos. De este modo, en nombre de un supuesto “fortalecimiento del papel de los directores”, eran revocadas por decreto las conquistas históricas de los profesionales de la educación en el campo de la gestión democrática (Antunes, 2005).

Como si esto no bastara, hubo un segundo anuncio: la Secretaría de Educación del estado de San Pablo determinaba que, durante las primeras seis semanas de clase, las 5300 escuelas de la Red Estadual estarían en período de “recuperatorio intensivo”, pues habían sido “reprobadas” en el SARESP¹⁰ de 2005, un examen creado con el objetivo de organizar y subsidiar a las escuelas del sistema en función del aprendizaje de los estudiantes.

Si hasta ese momento la constatación de las dificultades de aprendizaje no había generado acciones concretas desde la Secretaría de Educación¹¹, ahora se proponía, como respuesta a los malos resultados del examen, un material didáctico para utilizar durante las seis primeras semanas de clase (o sea, durante el período de “recuperatorio intensivo”). Llegó a las escuelas el *Jornal do aluno*, un cuadernillo con clases para todas las disciplinas, organizado en formato tabloide y en papel semejante al del diario¹², y su correspondiente material de apoyo, la *Revista do professor*. Además, nos informaron que, luego de esas seis semanas de preparación, habría un nuevo examen para medir los resultados del período recuperatorio y así orientar la decisión sobre los próximos pasos a seguir. Esta intervención de la Secretaría de Educación, que establecía el período recuperatorio y ofrecía los materiales didácticos, recibió el nombre de *São Paulo faz escola* (SPFE).

Los gestores de la escuela aclararon que la utilización del material no era obligatoria sino “sugerida”. Sin embargo, tal sugerencia venía de la mano de otra noticia que recibimos aquel novedoso comienzo de año lectivo: la ya existente política de “pago de bonificaciones salariales” sería reglamentada y tendría más transparencia, según sus propios criterios. A saber:

¹⁰ El “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP) es una evaluación creada y aplicada por la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, con la finalidad de diagnosticar la situación de las escuelas públicas primarias y secundarias del estado.

¹¹ “A constatação, porém, das dificuldades de aprendizagem apresentadas nessa avaliação não tem gerado ações condizentes com os resultados. A ação que ora está sendo proposta assume o problema reiterado das defasagens de aprendizado e, ao mesmo tempo, indica um modelo para compreendê-las” (*Revista do professor*, 2008: 6).

¹² La palabra “jornal” significa *diario* en la lengua portuguesa.

- a) asiduidad docente,
- b) evasión y flujo estudiantiles, y
- c) rendimiento de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, como el SARESP.

Esto significaba que para recibir la bonificación salarial –tan necesaria si se considera que los docentes suelen recibir un 60% de la remuneración promedio de un profesional con formación superior (ver capítulo 6 del presente trabajo) y que los costos de vida en San Pablo son altísimos– el docente debería, además de faltar menos (incluso por motivos de salud), aumentar las calificaciones de los estudiantes y mejorar los resultados en las evaluaciones aplicadas por la Secretaría de Educación.

Si el examen que se tomaría al final del período recuperatorio iba a ser diseñado tomando como base el contenido del *Jornal do aluno*, y si el sueldo docente estaba vinculado al rendimiento de los estudiantes en esa evaluación, entonces la “sugerencia” de utilización del material cobraba mucha fuerza. Por otro lado, como los resultados del examen y la bonificación correspondiente serían calculados por escuela, en el ámbito de trabajo se generaban relaciones de vigilancia entre docentes para asegurar que todos estuvieran trabajando “debidamente”.

Tuve que descartar la planificación que había preparado durante las vacaciones, basada en mi experiencia previa como docente y en mi formación, para implementar el nuevo material didáctico, el *Jornal do aluno*. Sin embargo, como se suponía que serían solo seis semanas, creía que pronto retomaríamos nuestros trabajos.

Con el equipo de profesores de Filosofía de la escuela nos dedicamos a estudiar y analizar el material. Nos llamaba la atención el hecho de que, ante los resultados insatisfactorios de los estudiantes, la Secretaría de Educación hubiera *responsabilizado a los docentes*. En lugar de preocuparse por mejorar las condiciones salariales, de infraestructura o de formación, creían que era suficiente con castigar a quienes hubieran cometido una falta y mejorar los resultados a través del *entrenamiento* de los estudiantes. Nos parecía demasiado sencillo comprobar las mejoras en la educación por medio de la imposición de contenidos y planificaciones, para luego tomar un examen que verificase que el *adestramiento* había sido exitoso. El “diario” era, pues, una estrategia eficiente de *producción de noticias*.

En el caso de los contenidos enviados para la materia Filosofía, quedaba claro que el autor del material no tenía formación específica en el área y que el contenido no había pasado por la revisión de un “lector crítico”, como sí había sucedido con otras materias según la ficha técnica del *Jornal*... Nos llamaba la atención, además, el desfase entre los contenidos abordados y la nueva *propuesta curricular* presentada luego por la Secretaría de Educación. Por ejemplo, algunos contenidos que supuestamente eran para el último bimestre del segundo año estaban presentados en el *Jornal*... para ser trabajados en el primer año de la escuela media.

Desde el punto de vista pedagógico, las clases nos parecían aceleradas, sin tiempo para profundizar ni reflexionar, cabiendo apenas un abordaje superficial. La selección de los textos y las actividades propuestas demostraban que los autores del material no tenían conocimiento de la realidad de los estudiantes en las escuelas estaduais. Proponían, por ejemplo, la lectura en 40 minutos de un pasaje complejo de *Humano, demasiado humano*, de Friedrich Nietzsche (un texto sobre arte, cultura y sociedad) para estudiantes recién egresados de la primaria (*Jornal do aluno*, 1ª série, 2008: 28).

Lo que más nos molestaba era que no solamente estaban prescriptos los contenidos sino también *el modo en que debían ser trabajados*. Hubiera tenido sentido definir un conjunto de contenidos y habilidades a ser tratadas en cada etapa de la escolaridad, buscando una referencia curricular común a las 5300 escuelas del estado. Sin embargo, en este caso, todas las clases estaban planificadas paso a paso y descritas en un “material de apoyo al docente”.

La *Revista do professor*, material de apoyo al *Jornal*..., “convocaba” a los educadores a utilizar el material y afirmaba que “para além dos discursos pedagógicos que todos conhecem, o projeto apresenta *propostas didáticas de sala de aula*” (*Revista do professor*, 2008: 4). Los “discursos pedagógicos que todos conhecem” parecen ser aquellos que valorizan la experiencia y la singularidad de escuelas, sujetos y contextos, tal como reconoce la *Carta da coordenadora geral do projeto aos professores* (*Revista do professor*, 2008: 5): “sabemos, entretanto, que a função do professor é insubstituível. Cada aluno, classe e escola são únicos”. El texto termina de un modo que no deja lugar a dudas: “De nossa parte, assumimos uma função *propositiva*. Agora é a sua vez” (2008: 5).

Para cada actividad, estaban descritas las orientaciones que servirían como apoyo a la “aplicación” del material:

Orientações para aplicação das atividades: Neste tópico, para cada aula ou grupo de aulas, na sequência prevista no jornal, estão detalhados: as habilidades que foram previstas para recuperar / consolidar; o modo de o professor se preparar para a aula (referenciais de estudo e consulta de materiais); os recursos / mídias necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade.

Grade de avaliação: Neste tópico, para cada situação de aprendizagem, está proposta uma grade de avaliação dos produtos produzidos pelos alunos, prevendo possibilidades de resposta e de intervenções do professor.

Considerações finais: Neste tópico, há uma síntese da proposta (*Revista do professor*, 2008: 13).

El material detallaba, para cada una de las clases, *el modo en que el docente debía* prepararse, direccionar y motivar a los estudiantes, organizar la clase, controlar los tiempos, evaluar y corregir los productos e intervenir en clase.

Las primeras “Orientações para aplicação das atividades” del material utilizaban un lenguaje más sugestivo, con propuestas para orientar el trabajo docente a través de expresiones tales como “nossa intenção ao iniciar a atividade deste modo...”; “pergunte aos alunos, por exemplo, se eles...”; “além disso, você pode lembrar...” (*Revista do professor*, 2008: 62). Sin embargo, a partir de la segunda “orientación” en adelante, todos los verbos están explícitamente en imperativo: “comece falando...”, “insista”, “peça”, “esclareça”, “você deve” (*Revista do professor*, 2008: 63).

La sensación era que nuestra experiencia como educadores (como profesionales que pasamos años estudiando, definiendo contenidos y estrategias pedagógicas, planificando y dictando clases inspirados en nuestra trayectoria intelectual y de vida) había sido simplemente desconsiderada. Lo mismo sucedía con la experiencia de los estudiantes, con sus saberes y con las dinámicas de interacción con los educadores, que permitían que los cursos fuesen (re)diseñados a medida que iban desarrollándose en la práctica. Las especificidades locales de cada una de las regiones, ciudades y barrios de un estado con más de 40 millones de habitantes fueron desestimadas a favor de la aplicación de un programa “enlatado”.

A pesar de la presión de los gestores de la escuela y de algunos colegas, no todos los docentes utilizaron el material y no fue casual que la apropiación del material por

parte de los estudiantes tampoco resultara positiva. Sobre todo por tener que trabajar con el mismo material, el *Jornal do aluno*, por seis largas semanas, en todas las materias.

Algunos de los compañeros docentes nos preguntábamos sobre el modo en que había sido elaborado el material. Investigamos y encontramos que la ONG CENPEC había sido contratada para la coordinación ejecutiva del proyecto, mientras que la fundación Vanzolini había coordinado la parte editorial. Además, se había asignado un autor y un lector crítico para cada disciplina, excepto para Filosofía que no contó con tal lector. Allá por la página 62 de la *Revista do professor* (2008), ubicamos una nota al pie donde además se aclaraba que los contenidos planteados para Filosofía habían sido adaptados de una propuesta elaborada por un docente de una escuela estadual.

b. Renuncia

Tales profesores seguirían las decisiones tomadas de arriba abajo, al enseñar desde un material prefabricado a prueba de maestros y recompensar al alumnado por su dedicación a un aprendizaje memorístico que evita, estudiosamente, todo estímulo al cuestionamiento de las actitudes propias de todo el proceso.

JOE KINCHELOE, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.*

Al final del período recuperatorio, la Secretaría de Educación anunció que los resultados habían sido positivos y que, por lo tanto, los educadores recibirían nuevos materiales, todavía en el marco del programa SPFE.

Una vez más se enviaron a las escuelas cuadernillos con todos los contenidos y estrategias didácticas ya definidas, además de las grillas de corrección de las actividades propuestas. Sin embargo, esta vez no fueron producidos materiales para los estudiantes, sino solamente un *Caderno do professor* y la nueva *Proposta curricular do Estado de São Paulo*.

En una brevísima carta de presentación de la nueva propuesta curricular, Maria Helena Guimarães de Castro, secretaria estadual de Educación de la gestión del gobernador José Serra, explicitaba su posición:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹³, que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. [...] Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e todo material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido (*Proposta curricular do Estado de São Paulo*, 2008: 5).

Es decir, se confirmaba y reforzaba la insatisfacción de docentes y gestores por los ataques del programa a nuestra autonomía. Era positivo que se establecieran parámetros básicos (hasta entonces inexistentes) para orientar a los educadores en relación con los derechos de aprendizaje en cada una de las etapas de la escolaridad, buscando establecer interfaces entre las disciplinas. Yo mismo, cuando ingresé como docente de planta, sentí la falta de alguna referencia, pues si por un lado tuve plena libertad para elegir contenidos y estrategias didácticas, por otro quizás hubiese podido crear con autonomía en el ámbito de un marco común. Pero lamentablemente no era eso lo que el material representaba en la práctica. Por un lado, la *Proposta curricular...* afirmaba la importancia de la autonomía:

A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

¹³ La Ley n° 9.394 de “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), sancionada el 20 de diciembre de 1996, establece las directrices y bases de la educación nacional. En sus artículos 12 a 15, garantiza autonomía pedagógica y administrativa para docentes y establecimientos de enseñanza en la elaboración de sus proyectos:

“Art. 12°. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 13°. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...]

Art. 14°. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15°. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm (Último acceso: 14/11/2014).

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção nas dimensões sociais e produtivas (*Proposta curricular do Estado de São Paulo*, 2008: 11).

Por otro lado, la presentación del *Caderno do professor* afirmaba que “foi elaborado por competentes especialistas” y “oferece *orientação completa* para o desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas para cada disciplina” (2008: 3 [las cursivas son nuestras]). La carta de presentación, firmada por la secretaria estadual de Educación, terminaba diciendo: “esperamos que você aproveite *e implemente* as orientações didático-pedagógicas aqui contidas” (2008: 3 [las cursivas son nuestras]).

Si no hay libertad sin posibilidad de elección y si la autonomía debe ser una de las bases de la educación para la ciudadanía y la diversidad, el programa SPFE, en su proceso de elaboración e implementación, hace lo opuesto a lo que afirma, en la medida en que fue desarrollado por “especialistas” y sugería la simple “implementación” de sus “orientaciones generales” prescriptivas. No llega a configurar una contradicción, pues la misma secretaria estadual de Educación sugiere que la autonomía garantizada por la legislación nacional se ha demostrado “ineficiente”.

Si las condiciones de trabajo y salario habían sido muy penosas durante mis primeros años como docente en escuelas públicas estaduais (habiendo necesitado, inclusive, dos licencias por motivos de salud), la relación con los estudiantes y colegas todavía mantenía viva la motivación de apostar a la escuela pública como espacio de acción. Sin embargo, para realizar ese trabajo yo necesitaba autonomía pedagógica y los espacios de gestión democrática que había logrado preservar en la otra escuela. Sin autonomía para planificar y desarrollar mis clases, con el poder cada vez más concentrado en manos de la directora y el consecuente vaciamiento de los espacios de discusión y deliberación colectivas (como el Consejo de Escuela, que había perdido atribuciones), enfermo y exhausto, tomé la decisión de abandonar la institución.

Escribí y distribuí entre mis compañeros y estudiantes una carta de renuncia (ver Anexo I del presente trabajo) en la que afirmaba que las condiciones de trabajo se habían vuelto insostenibles para mí. “Se as condições institucionais sempre foram

adversas –e até mesmo adversárias–, o trabalho com os alunos compensava”. Por este motivo era tan grave la imposición de un material listo para ser *aplicado* por el profesor, con el objetivo evidente de *entrenar* estudiantes para exámenes estandarizados, *controlar* a los docentes y *fabricar estadísticas* que ocultaran la situación efectiva de las escuelas del estado. La mecánica de trabajo que proponía el programa intervenía directamente en la relación de los profesores con el conocimiento y los estudiantes.

El material venía de la mano de una amplia campaña de humillación de los docentes en los medios de comunicación, donde se nos responsabilizaba por la falencia del sistema educativo. Al convencer a la población de que los docentes éramos incompetentes, mal formados y acomodados resultaba más fácil implementar el “enlatado” y el pago de bonificaciones salariales.

Tener en contra de nosotros a la Secretaría de Educación y a los medios de comunicación no era una novedad ni llegaba a causar sorpresa. Era esperable el abandono y la estigmatización de la escuela pública por parte de aquellos interesados en el mantenimiento del orden social vigente. Pero la situación devenía insostenible en la medida en que la escuela –un espacio donde todos estábamos en las mismas condiciones y donde todos deberíamos apoyarnos y resistir– repetía el autoritarismo y la humillación a la que nos sometían la Secretaría de Educación y los medios.

Sentíamos que nuestra identidad había sido robada. Mi formación como educador y como sujeto, mis elecciones profesionales e intelectuales, mis afinidades políticas e ideológicas, mi experiencia como educador; en fin, todo lo que definía mi identidad profesional pasaba a ser visto como accesorio, como secundario o incluso como algo que debía ser dejado de lado para el buen funcionamiento de las clases. La sensación era que cualquiera podía hacer ese trabajo: bastaba con aplicar la receta.

Desgastado, dejé la escuela y mi cargo como docente de planta. Quería seguir estudiando y tratar de cualificarme para entender lo que estaba pasando con nuestra educación pública y para buscar nuevas formas de intervención complementarias al aula: “Saio ainda com as mesmas convicções com as quais ingressei no magistério, mas agora conhecendo um pouco melhor a situação da rede, o que me ajudará a trabalhar por sua melhoria, esteja onde estiver” (Carta de renuncia).

Lejos de pretender reproducir el discurso de demonización de la escuela pública, mi intención al relatar esta experiencia es denunciar la precariedad de las condiciones de trabajo en las escuelas estatales, así como enfatizar la importancia de la autonomía docente para planificar y ejecutar su trabajo, de acuerdo con sus saberes, su formación y las necesidades de los estudiantes y su contexto. Fue gracias a esa autonomía que pude revisar mi planificación y mejorarla, llegando a resultados positivos en mis primeros años como docente. Fue, además, cuando nos quitaron esa autonomía que mi trabajo perdió sentido, pues sentía que había pasado a ser solo una parte más –totalmente indiferente– de un engranaje.

Además, cabe hacer hincapié en la importancia de los espacios democráticos de la escuela (Consejo, cooperativa, Centro de Estudiantes, representación sindical), que confieren *sentido público* a la escuela pública, en la medida en que permiten a la comunidad decidir colectivamente sobre los temas más sensibles y el destino de los recursos, más allá de ser imprescindibles para la formación y el ejercicio de la ciudadanía por parte de niños, jóvenes y adultos. No es casual que en el momento en que se implementan medidas que debilitan a los docentes, tales espacios, que podrían configurarse como foros de resistencia, son vaciados de sus atribuciones por medio del decreto gubernamental.

Es, precisamente, la experiencia con el programa SPFE la que estudio en profundidad en esta investigación, pues fue de allí que surgió el tema que estructura este trabajo: la cuestión del papel de la experiencia y de los saberes docentes en los procesos de producción y circulación del saber en la escuela. Fue aquella experiencia, además, la que me hizo renunciar a mi cargo como docente de planta.

En mi carta de renuncia decía que no se trataba de un abandono, sino de una retirada estratégica para comprender mejor las políticas educativas como aquella, basadas en evaluaciones estandarizadas, responsabilización de los docentes por el fracaso de las políticas, entrenamiento de estudiantes para fabricación de estadísticas, pago de bonificaciones salariales por resultado, prescripción de contenidos y estrategias

pedagógicas, atentando contra la autonomía docente y en asociación con empresas y organizaciones.

Esa carta anunciaba el proyecto que fui a buscar a la Maestría en Educación de la Universidad de Buenos Aires.

PARTE III: Reflexionar sobre la práctica

Capítulo 5. Práctica y teoría

a. Escuela: ¿emancipación o control?

Fueron años de formación y práctica como docente. Años que empezaron apoyados en un firme compromiso con la escuela pública y que terminaron con un gran desgaste y la elección de la retirada. No un abandono, sino una retirada estratégica. La intensidad de aquella experiencia demandaba reflexión, no para dejar mi rol como educador ni el compromiso con la educación pública sino, al contrario, como condición para su continuidad.

En ese momento tenía también el proyecto de vivir en otro país, aprender otro idioma, respirar otros aires. Criado en cuna francófila y formado en la tradición eurocéntrica de la filosofía uspiana, la tendencia “natural” hubiera sido rumbar hacia el Norte, para vivir la experiencia francesa. Pero soplaban vientos del Sur. En viajes recientes a la Argentina, Buenos Aires me había causado admiración e interés. Una ciudad que vivía otra relación con el espacio público, ocupándolo con peatones, ciclistas y diversas manifestaciones culturales y políticas. Aunque distintos, los vecinos compartían un universo común de cuestiones vinculadas al pasado colonial, al histórico “subdesarrollo”, a la dependencia, la pobreza, la latinidad. Esas semejanzas y diferencias me fascinaban, y ese proyecto era económicamente mucho más viable que la aventura europea. Al final, construí una solución intermedia: un semestre en París estudiando “Lengua y Civilización Francesas” en la Sorbonne y luego la maestría en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Llegué a la “Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas” de la UBA con la intención de estudiar “la escuela en la tensión entre la emancipación y el control” o “las condiciones de posibilidad de una educación emancipadora en la escuela pública”. Tales eran los temas que me movilizaban en aquel momento, aún muy marcado por la tensión entre el proyecto republicano de apostar por

la escuela pública para “cambiar el mundo” y el trauma de aquella experiencia tan difícil y compleja ya relatada en páginas anteriores.

Sin embargo, los seminarios cursados durante el primer año de la Maestría de a poco me llevaron a tomar algunos recaudos metodológicos (y políticos), a saber:

- a) evitar el debate entre agencia y estructura;
- b) evitar la racionalidad moderna y eurocéntrica; y
- c) buscar una “epistemología del Sur”, que reincorporara a los sujetos a los procesos de construcción de conocimiento y atendiera a la exigencia de, además de criticar, hablar un lenguaje de posibilidades.

En este capítulo recuperaré ese recorrido a través de la presentación del tema, de la metodología de trabajo y del marco teórico que dan estructura a esta tesis.

b. El debate sobre agencia y estructura

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

HENRY GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*

Temas de investigación como “la escuela en la tensión entre la emancipación y el control” o “las condiciones de posibilidad de una educación emancipadora en la escuela pública” me situaban en un debate caro a la tradición crítica en educación¹⁴, a saber: la cuestión acerca de la posibilidad de entender a la escuela como un espacio de construcción del cambio social. Rigal y Sirvent (s/f) diferencian tres posicionamientos

¹⁴ Las bases del pensamiento crítico están influidas por el espectro de Marx, sobre todo en lo expresado en la Tesis 11 sobre Feuerbach: “os filósofos sólo *interpretaram* o mundo de diferentes maneras; do que se trata é de *transformá-lo*” (Marx, [1888] 2007: 103).

Según Giroux (1992:21), la pedagogía crítica es aquella cuyo “espíritu está enraizado en una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipadora”.

distintos en el marco del “paradigma crítico de investigación social”: a) el reproductivismo de los años setenta; b) la nueva sociología crítica de la educación, desarrollada en los años ochenta; y c) las teorías críticas “posmodernas”¹⁵ de los noventa.

Los debates al interior de cada uno de estos paradigmas, y las diferencias entre ellos, están muy marcados por el tema de la relación entre la base económica y la superestructura jurídica, política y cultural. Tema importante para el marxismo en general, en el caso de las teorías críticas de la educación tal relación es fundamental, pues de ahí se desprenden las potencialidades y posibilidades del trabajo educativo, que estaría ubicado en el campo superestructural.

La concepción economicista de esta relación ve un vínculo causal entre base y superestructura, y concibe a esta como un reflejo mecánico de la base económica. Esto lleva a una visión de las superestructuras ideológicas como epifenómenos que no desempeñan un papel relevante en el proceso histórico (Mouffe, 1979). Textos del propio Marx dan margen a tales interpretaciones, como es el caso del Prólogo a la *Contribución crítica a la economía política*¹⁶, donde se lee:

El modo de producción de la vida material *condiciona* el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia del hombre la que *determina* su ser, sino, por el contrario, es su ser social el que *determina* su conciencia (Marx, [1859] 1975: 3 [las cursivas son nuestras]).

Aunque sea necesario recordar el contexto de crítica al idealismo (según el cual las relaciones jurídicas y las formas del Estado pueden comprenderse por sí mismas o por la llamada “evolución general del espíritu humano”), tales textos generaron larguísimas discusiones en la tradición marxista sobre el peso de ese “condicionamiento” y esa “determinación”, y el margen de autonomía de la política y la cultura.

¹⁵ Sousa Santos (2008) debate largamente respecto del uso de la expresión “posmoderno”. Nuestra intención en este apartado no es adentrarnos en ese debate, sino inscribir esta investigación en un campo teórico-metodológico que se reivindica crítico, pero que rechaza la idea reproductivista de que la escuela es meramente un espacio de reproducción de las relaciones sociales de dominación.

¹⁶ En este sentido Sharp (1988) también menciona *La Ideología Alemana* y las *Tesis Contra Feuerbach* como textos de Marx que dan margen a interpretaciones epifenomenalistas de la relación base / superestructura. Empero, critica una mala comprensión de lo económico en Marx, que incluiría ideas, conocimiento y relaciones sociales; y rescata su obra de la madurez, sobre todo el concepto de fetichismo de la mercancía, donde las ideas aparecen como “formas fenoménicas” reales. El mundo de las apariencias, lo que aparece en la superficie, tiene una realidad, y esa realidad es absolutamente necesaria para la producción capitalista.

El problema es que si uno adopta la postura economicista y cree que los procesos de producción de conocimiento, la cultura y la política no pueden influir en los cambios en la base económica de la sociedad (porque de ella son mero reflejo), no tiene sentido apostar a la educación como herramienta de construcción del cambio social. Además, en tal postura está implícita una herencia del determinismo histórico que “desecha” la acción humana por creer que la revolución ocurriría independientemente de la organización de los trabajadores, como resultado natural y necesario del desarrollo de las fuerzas productivas. Sería raro atribuirle a Marx tal posición, si uno recuerda las incitaciones del pensador alemán a la organización política de los obreros, como sucede por ejemplo en las palabras finales del *Manifiesto Comunista* de 1848¹⁷. También resultaría difícil pensar el cambio social en América Latina, considerando que los países del continente no han pasado por las etapas necesarias de la revolución burguesa, la industrialización y la formación del proletariado como sujeto histórico.

En este debate, los reproductivistas en cierto sentido están cerca de esa postura economicista, pues si por un lado no ven una relación causal entre base y superestructura, y reconocen cierta eficacia a la ideología (que junto con la represión son los recursos para la manutención del sistema de producción y de las estructuras de poder); por el otro, le atribuyen a la superestructura un papel secundario ante las determinaciones de la base económica, que no puede ser cambiada por aquella.

Althusser, uno de los autores del reproductivismo, empieza su libro sobre los *Aparelhos Ideológicos do Estado* afirmando que

Como dizia Marx, até uma criança sabe que uma formação social que não reproduz as relações de produção ao mesmo tempo em que produz, não sobreviverá nem por um ano. Portanto, a condição última da produção é a reprodução das condições de produção (Althusser, [1971] 1992: 53).

Preguntándose acerca del modo en que es asegurada esa reproducción de las relaciones de producción, concluye que “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado”, es decir: “Na linguagem metafórica do tópico (infra-estrutura e superestrutura) diremos: ela é, em grande parte, assegurada pela superestrutura jurídico-política e ideológica” (Althusser, [1971] 1992: 71-73). Es

¹⁷ “Trabalhadores do mundo todo, uni-vos!” (Marx, [1848] 1996: 67), frase que al incitar la organización obrera sugiere una apuesta en la efectividad de la acción humana organizada.

interesante señalar que a esta frase le sigue una nota al pie en la que Althusser explica la expresión “en gran parte”, diciendo que “as relações de produção são *antes de mais nada reproduzidas pela materialidade* do processo de produção e do processo de circulação” ([1971] 1992: 73 [las cursivas son nuestras]).

Fernández Enguita (1992: 29) se propone hacer una “defensa matizada” de las teorías de la reproducción en sociología de la educación, que él considera que están bajo el “fuego cruzado” de quienes las acusan de no haber dejado espacio alguno para la actividad humana. Sin embargo, en las conclusiones acaba reconociendo que los autores de esta “corriente” han minimizado la existencia de contradicciones, han desatendido los múltiples conflictos que desgarran la escuela y han negado espacio a la actividad humana. Menciona a las llamadas “teorías de la resistencia”¹⁸ como reacción enriquecedora, que tratan de recuperar el espacio para la actividad humana sin perder de vista las estructuras en que esta se desarrolla.

Para romper con el reduccionismo economicista y con el fatalismo reproductivista, los autores de la “nueva sociología crítica de la educación” toman los valiosos aportes de la obra de Antonio Gramsci. Pensar la escuela en términos de *construcción de hegemonía* permite un análisis más complejo y le devuelve sentido a la apuesta por la escuela como espacio a ser ocupado por aquellos que estamos comprometidos con el cambio social.

Gramsci distingue, en su noción de “Estado integral”, entre la *sociedad civil* (las instituciones “privadas” ligadas a lo asociativo, que son el campo de la superestructura y funcionan en la lógica de la construcción de hegemonía, es decir, de la generación de consenso), y la *sociedad política* (el aparato de coerción estatal que garantiza la disciplina de los que no consienten) (Portantiero, 1994). Para gobernar con el *consenso activo* de los gobernados, creando conformismo social, el “Estado educador” articula dialécticamente sociedad civil y sociedad política. En esta lógica, la escuela cumple la función educativa positiva (construcción de consenso)¹⁹, mientras que los tribunales se ocupan de la función educativa represiva (coerción):

¹⁸ “La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica” (Giroux, 1992: 143).

¹⁹ Hoy, en pleno siglo XXI, la escuela ya no cumple esa función de *monopolio* cultural en la producción de hegemonía. Sin embargo, y a pesar de la “competencia” con la industria cultural, sigue

La escuela como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero, en realidad, tienden al mismo fin muchas otras iniciativas y actividades pretendidamente privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes (Gramsci, 1984: 174).

Afirmar que el poder es sustentado por la fuerza y por la construcción de discursos (y prácticas) que lo legitiman y generan consensos, incluye al campo cultural como trinchera en las disputas de poder. El modo de ejercicio de este poder no es la imposición ideológica (como planteaba Althusser), sino la construcción de hegemonía por medio de la persuasión y la generación de consenso. La hegemonía es la construcción *negociada* de un discurso ideológico coherente y unificado, que articula sus intereses con los elementos ideológicos de otros sectores de la sociedad. Ese proceso es fundamentalmente una *relación pedagógica*²⁰, pues no está basado en la fuerza y porque además debe ser construido “democráticamente” entre el grupo dirigente y los grupos dirigidos.

Esta es, precisamente, la función de los intelectuales: hacer el trabajo de “articulación ideológica” que va generando discursos que posibilitan la aglutinación de distintos sectores en función de sus intereses, logrando también que éstos parezcan universales. Aunque esta sea la tarea específica de aquellos que ejercen en la sociedad la función social de intelectuales, Gramsci (1982: 7) señala que “todos los hombres son intelectuales”, es decir, desarrollan alguna actividad de pensamiento, tienen una visión de mundo, una línea de conducta moral. El intelectual “profesional” que es *orgánico* a las clases subalternas es reconocido por la clase como el que expresa y/o sintetiza sus intereses, al rescatar y organizar los “núcleos de buen sentido” de la cultura popular.

Es justamente esto lo que hace también la pedagogía pensada desde la filosofía de la praxis²¹: parte del núcleo de buen sentido de las clases subalternas para luego problematizarlos. El gran desafío, sin embargo, es la formación de un nuevo tipo de intelectual, que logre equilibrar el trabajo físico y la actividad de pensamiento, de modo

desempeñando ese papel (Rigal, 2004).

²⁰ “Se trata, precisamente, de ese *rapport* general pedagógico-político existente en toda la sociedad, ya sea como dictadura-coerción ejercida por la ‘sociedad política’ (gobierno, tribunales, etc.), ya como hegemonía-persuasión ejercida por la ‘sociedad civil’ (asociaciones privadas, iglesia, sindicatos, escuela, etc.), en la que operan sobre todo los intelectuales” (Gramsci, 1981: 47).

²¹ “Una filosofía integral y original que inicia una nueva fase en la historia y en el desarrollo mundial del pensamiento, por cuanto supera tanto el idealismo como el materialismo tradicionales, expresiones de las sociedades anteriores (y al superarlos se apropia de sus elementos vitales)” (Gramsci, 1985: 25).

que no exista separación entre estas dos actividades, separación que está en el origen de la alienación.

Los autores de la nueva sociología crítica de la educación (Apple, 1987; Giroux, 1992; Willis, 1988; entre otros) recuperan a Gramsci y piensan la escuela como un espacio de confrontación entre la construcción del discurso y las prácticas hegemónicas. Leer lo escolar en clave de pugna hegemónica pone el énfasis en la dimensión compleja y contradictoria de la escuela, donde hay una reproducción pero a la vez existen mediaciones (a nivel institucional y curricular) que permiten confrontar, de manera transformadora, con las estructuras de poder establecidas. La construcción de hegemonía incluye confrontación y la escuela es vista como un espacio de disputa, en el que queda una *autonomía relativa* de los sujetos en relación a las estructuras²². La disputa hegemónica solo puede manifestarse si en la práctica existen actores con capacidad de confrontación, es decir, si más allá de la reproducción también hay espacio para la producción de sentido y de resistencia en la escuela.

El concepto de *resistencia* permite revalorizar el papel de los sujetos, reconociendo la voz y la capacidad de acción de los no dominantes. Los estudiantes no son meros receptores pasivos –incluso toman parte activa en dinámicas que generan su propia exclusión (cf. Willis, 1988)– y los profesores no son meros agentes de reproducción. El hecho pedagógico es una *negociación*: no se trata de una mera imposición, ni tampoco de un diálogo entre iguales, sino de un juego en el que hay jerarquía e intencionalidad docente, pero que no necesariamente se da en forma de dominación, pues pueden darse acuerdos, síntesis superadoras etc.

Gramsci, y quienes lo retoman desde la nueva sociología de la educación, ponen en marcha otra comprensión de la relación entre estructura y agencia, alejada de la lógica alienada y prácticamente sin sujeto de los reproductivistas. El énfasis recae en la dimensión activa de los agentes, cuyas acciones tienen autonomía relativa ante las determinaciones estructurales.

Algunos de los autores del posmodernismo, por su parte, caen en el extremo opuesto al de los reproductivistas, al hacer demasiado énfasis en el polo del sujeto y de

²² Afirmar la autonomía relativa de la agencia no implica negar la determinación en última instancia de las estructuras económicas, lo que significaría dejar el terreno del materialismo histórico y de la sociología crítica de la educación. En palabras de Mouffe (1979: 2): “El problema central del marxismo contemporáneo radica en la elaboración de una teoría no-reduccionista de la ideología y de la política que, sin embargo, de cuenta de la determinación en última instancia por la economía”.

la superestructura, lo que puede llevar a la celebración de las diferencias culturales y al olvido de las desigualdades sociales. Tales serían los llamados “posmodernistas celebratorios”²³, mientras que los “posmodernistas de oposición”, articulan otra relación entre diferencias culturales y heterogeneidades estructurales.

Para reflexionar sobre esta relación, los autores de las teorías críticas posestructuralistas (como Apple, 1989; Cherryholmes, 1999; y Kincheloe, 2001, por ejemplo) parten de una concepción descentrada de sujeto y de la constatación de la heterogeneidad y fragmentación del mundo social y educativo. Desde esta perspectiva, la identidad de ese sujeto no se determina exclusivamente en función del lugar que ocupa en el aparato productivo (como sucedía en el marxismo clásico), sino también por las relaciones de género, etnia, generación, origen etc., lo que significa que están en juego múltiples determinaciones y se establecen múltiples posiciones de sujeto. Sin embargo, si bien esas subjetividades son complejas y contradictorias y las posiciones de sujeto son definidas por múltiples determinaciones, sigue habiendo heterogeneidades estructurales –las desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva, el proceso de constitución de subjetividades pasa a tener mucha relevancia y es analizado desde la perspectiva de las interrelaciones entre saber y poder, y de las “prácticas discursivas”²⁴, que son las reglas tácitas que dictan qué se puede decir, cómo y quienes, definiendo también lo que es considerado verdadero, falso o irrelevante. Esas prácticas son vinculadas a estructuras institucionales, comportamientos y dinámicas de transmisión, de modo que poder y saber son mutuamente dependientes: no hay saber que no sea resultado de una voluntad de poder, y todo poder utiliza (y produce nuevos) saberes²⁵. La escuela juega un rol importante en

²³ “Al desarrollar la distinción entre posmodernismo celebratorio y posmodernismo de oposición, el contraste al que me refiero es aquél entre, de un lado, las teorías posmodernas que, al centrarse en la deconstrucción y la exaltación de la contingencia, abandonan la tarea de pensar alternativas a lo que se critica –esto es, el “posmodernismo celebratorio” que yo identifico con trabajos tales como los de Derrida y Baudrillard– y, de otro lado, las teorías posmodernas que toman la crítica de la modernidad como punto de partida para la construcción de alternativas epistemológicas y políticas, esto es, el posmodernismo de oposición propuesto en este capítulo” (Sousa Santos, 2008: 17).

²⁴ “As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas. [...] As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (Foucault, 2009b: 11-12).

²⁵ “Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a

la definición y organización de esas relaciones de saber-poder, pues allí saber y poder están claramente vinculados y ambos funcionan en la lógica disciplinar: los saberes son organizados en disciplinas y el poder se ejerce en el sentido de disciplinar los cuerpos de los estudiantes.

Asimismo, si por un lado la escuela es la institución disciplinar²⁶ por excelencia, la cristalización de la vigilancia y del espíritu decimonónico de la disciplina y del conocimiento fragmentario y enciclopédico, ella es, por otro lado, un espacio a ser ocupado. Pues en las relaciones de poder entre dos libertades existe la posibilidad de resistencia (a diferencia de lo que ocurre en los casos de dominación o violencia):

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas –nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo– os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor (Foucault, [1984] 2004: 49).

c. La racionalidad moderna eurocéntrica

Solo por la victoria en esa contienda evitaremos que bajo la apariencia de los valores universales se sigan introduciendo como tales los valores relativos correspondientes solo a un momento histórico o lugar geográfico, cuya apariencia de universalidad surge exclusivamente del poder de expansión universal que les dan los centros donde nacen, con la irradiación que surge de su carácter metropolitano. Tomar como absolutos esos valores relativos es un defecto que está en la génesis de nuestra intelligenzia y de ahí su colonialismo.
ARTURO JAURETCHE, *La colonización pedagógica*.

El reto de construir análisis más complejos, evitando el dualismo entre agencia y estructura, pasa también, inevitablemente, por una crítica más amplia a la racionalidad moderna. Esto porque en nombre de una supuesta universalidad y objetividad científica,

apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, de outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do *saber-poder*” (Foucault, 2009b: 19).

²⁶ “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Foucault [1975] 2006: 118).

se impuso una forma muy específica de conocimiento, funcional a los intereses europeos hegemónicos. “Sobre nosotros mismos callamos” –dice el lema de esa racionalidad– para que, libres de la dimensión subjetiva, se manifieste la lógica universal, la ciencia y la objetividad (Bolívar, 2002). Lo que no se dice es que en realidad muchas formas de conocer y asignar sentido a la experiencia fueron silenciadas, para imponer una racionalidad europea, moderna y colonial.

El proceso de gestación de ese paradigma de conocimiento se confunde con la conquista de América, el momento fundador no solo de una nueva organización política, sino de un nuevo orden cultural global, en torno de la hegemonía europea²⁷. Además del dominio y saqueo del territorio, de la explotación de la fuerza de trabajo y del genocidio de los pueblos originarios de estas tierras, también se colonizaron las subjetividades, la cultura y las formas de producción de conocimiento.

Dos mitos son fundadores y sostienen esa racionalidad colonial: el dualismo y el evolucionismo (Quijano, 2003). La exterioridad entre el sujeto y el objeto del conocimiento –tomada como exigencia de científicidad– y su correlato ontológico –la fisura entre alma y cuerpo– hace que el otro sea visto como un objeto y no como sujeto. Según el mito evolucionista, la Historia es un proceso lineal que parte del estado de naturaleza y culmina en Europa. La combinación del dualismo con el evolucionismo resulta en la idea de “raza”²⁸ (Quijano, 2003), que legitima y *naturaliza* la separación radical entre europeos y no europeos, y la inferioridad y el retraso (o “subdesarrollo”) de los pueblos no europeos, cuyas formas de saber y existir pasan a ser vistas como primitivas e inferiores. Se trata de una perspectiva claramente etnocéntrica, pues coloca su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal, y reconoce (o no) las demás identidades en función de ese patrón²⁹. Afirmando la universalidad de los saberes eurocéntricos, el contacto con otras culturas y los estudios

²⁷ “La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la *modernidad* y la *organización colonial del mundo*. Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (Lander, 2003: 16).

²⁸ “En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes” (Quijano, 2003: 203).

²⁹ “Indio”, por ejemplo, abarca una heterogeneidad enorme, pero su identidad está en *ser no europeos*.

sobre ellas contribuyeron a negar o subordinar lo que no corresponde al *deber ser*, es decir, a lo europeo³⁰.

Ante la “inferioridad natural” de esos pueblos, la racionalidad colonial solo considera como posibilidad la imposición de la “civilización” o su aniquilación³¹. Lamentablemente, esa racionalidad no se restringió a la forma política clásica del colonialismo, ya que los estados independientes llevaron adelante misiones de exterminio de las “razas inferiores” (como fue la “conquista del desierto” en Argentina) y procesos de civilización de los “bárbaros”, rearticulados sobre nuevas bases institucionales.

La legitimación de las formas culturales o simbólicas de la conquista, por medio de la imposición de modos de asignación de sentido a la experiencia (las formas de mirar, producir conocimiento y estar en el mundo), está muy vinculada a la constitución de los sistemas educativos locales. En las escuelas locales, desde los tiempos de la Colonia, se ha negado sistemáticamente el sujeto latinoamericano concreto y su realidad, generando “negación de sí” (Quintar, 2004: 4) y alienación (dificultad para comprender sus problemas y transformar la realidad)³². La imposición de la cultura europea como modelo de civilización a ser “aplicado” e imitado en estas tierras generó un proceso de negación del sujeto que no solo forma subjetividades subordinadas, sino también estimula formas de violencia simbólica, al violar el mundo significativo del otro (Quintar, 2004).

Fuimos formados bajo este paradigma moderno de conocimiento y, como docentes, muchas veces lo reproducimos al lidiar de forma disciplinar y ahistórica con los estudiantes, sin tener en cuenta sus experiencias y saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo se produce una concepción fragmentada, clasificatoria, causal y descriptiva del mundo, renovando y sosteniendo procesos de colonización y negación del sujeto. Si somos contrarios a todo lo que esto implica, es decir, si queremos rechazar la colonialidad del saber y del poder, tenemos que encarar la difícil tarea de participar en la construcción de otra racionalidad, *no* dualista, lineal y explicativa; *sí* plural y democrática.

³⁰ Cabe aclarar que cuando decimos “europeo” nos referimos a lo hegemónico en los países de Europa central, lo que sin embargo no debe ocultar las disputas y heterogeneidades de aquel continente.

³¹ “Aniquilación o civilización impuesta definen así los únicos destinos posibles para los *otros*” (Lander, 2003: 24).

³² Tales procesos de negación de sí y alienación en las escuelas todavía pueden verificarse en el currículo, donde hay más referencias a la historia y saberes europeos que a los locales.

La crítica al paradigma moderno de conocimiento y su colonialidad tiene como eje importante la reincorporación del sujeto y de la subjetividad a los procesos de conocimiento. Una racionalidad alternativa busca la pertinencia histórica del conocimiento, y esta exigencia de historicidad (Zemelman, 2001) se alcanza al construir conocimiento a partir de la experiencia del sujeto. De este modo se rompe con la exterioridad entre sujeto y mundo, y se reincorpora aquello que había sido desechado por la racionalidad moderna en nombre de “universalidades” y “objetividades” siempre parciales y colonizadoras³³.

Cuando el sujeto queda afuera de los procesos cognitivos, se obturan las posibilidades de conexión con la realidad y se reduce también su acción protagónica, pues la subjetividad y los patrones de conducta se vinculan a los procesos y relaciones de conocimiento y de donación de sentido a la experiencia. Al entender la realidad sociohistórica como construcción de los sujetos, y el conocimiento como relación del sujeto concreto con su realidad concreta, se recupera la posibilidad de acción, pues sin sujeto no hay alternativa discursiva ni imaginación creativa, como tampoco hay producción de alternativas inéditas viables. La lógica de exclusión del sujeto³⁴ –“sobre nosotros mismos callamos”– genera limitaciones reflexivas y relaciones de subalternidad.

Estamos condicionados, pero no determinados por las condiciones sociohistóricas; hay un espacio de indeterminación que preserva la posibilidad de construcción del sujeto, su autonomía relativa. No se trata de conocer las circunstancias económicas, sociales y culturales como *objetos* de estudios, sino de “colocarse” en ellas (Quintar y Zemelman, 2005), abrirse a lo emergente (sin atarse a los esquematismos de la teoría o del lenguaje); darse cuenta y dar cuenta. En fin, el desafío es *construir conocimiento sociohistórico*: un conocimiento que alude a sujetos concretos haciendo realidades.

³³ “No nos olvidemos que bajo el traje de los valores universales autorizados por la razón, la razón de una raza, un género y una clase social fue impuesta de hecho” (Sousa Santos, 2008: 33).

³⁴ El sentido de recuperar al sujeto también está relacionado con algunas experiencias históricas del siglo XX (muchas veces supuestamente “críticas”) que negaron la subjetividad, la individualidad y terminaron reproduciendo formas de opresión y, en algunos casos, siendo genocidas.

d. Hacia una epistemología del Sur

No importa en cuál de estos escenarios se emprenda la búsqueda, lo cierto es que la misma debe desarrollarse en el Sur, entendiendo por Sur la metáfora con la que identifiqué el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *Conocer desde el Sur*.

Según Boaventura de Sousa Santos (2006), si bien las herramientas modernas para pensar la emancipación social están en crisis, por quedarse atrapadas en el dualismo entre agencia y estructura, “las promesas de la modernidad –la libertad, la igualdad y la solidaridad– siguen siendo una aspiración para la población mundial” (Sousa Santos, 2006:14). Tenemos, pues, problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas, y de ahí surge la tarea de reinventar la emancipación social:

Hay que continuar con la idea de la emancipación social; no obstante, el problema es que no podemos seguir pensándola en términos modernos, pues los instrumentos que regularon la discrepancia en reforma y revolución, entre experiencias y expectativas, entre regulación y emancipación, esas formas modernas están hoy en crisis. Sin embargo, no está en crisis la idea de que necesitamos una sociedad más justa (Sousa Santos, 2006: 14).

Como latinoamericanos, esa tarea es aún más urgente, pues acá las formas de imposición cultural fueron muy intensas y las ideas estuvieron “fuera del lugar” (Schwarz, 2005). Nuestras ciencias sociales están marcadas por un desfase entre teoría y realidad, pues utilizamos conceptos importados que no corresponden a nuestra realidad concreta, en tanto fueron creados en otros contextos sociohistóricos. La consecuencia de este desencuentro entre nuestra experiencia y nuestra perspectiva de conocimiento es la caracterización distorsionada y parcial de nuestra realidad, o simplemente la invención de realidades. La preocupación por la repetición erudita de los pensadores del “Norte” ha generado, en América Latina, un tipo de intelectualidad que confunde la construcción de conocimiento con el manejo de informaciones. De este modo, leemos autores –que han sabido ser fieles a sus propias problemáticas existenciales– con la intención de aplicarlos a nuestra realidad, generando muchas veces conocimientos sin sentido y sin sujeto, ajenos a nuestra especificidad sociohistórica.

Esta discrepancia entre teoría y práctica es dañina a ambas y hace necesario no solo un nuevo conocimiento, sino un *nuevo modo de producción de conocimiento*. El

conflicto está en que resulta difícil buscar la solución para esos problemas a través de las ciencias sociales, pues en su forma convencional estas son parte del problema. El reto, pues, es lograr reinventarlas³⁵.

Según Sousa Santos (2006), lo que hay que transformar es la racionalidad que está en la base de las ciencias sociales, una “razón indolente”, que se considera única, exclusiva y que no se ejercita lo suficiente puesto que queda limitada a sus categorías más abstractas y reduccionistas. Esa racionalidad tiene dos formas principales de manifestación: la “razón metonímica”, que fácilmente toma la parte por el todo y contrae el presente al desperdiciar gran parte de la experiencia; y la “razón proléptica”, que cree conocer en el presente cuál será el futuro.

Como alternativa a la razón metonímica, Sousa Santos propone una “sociología de las ausencias”, que permite hacer presente experiencias que deben ser visibilizadas si se quiere expandir el horizonte de posibilidades y romper con el cinismo de la ausencia de alternativas. La crítica de la razón proléptica la lleva adelante otra sociología insurgente, la “sociología de las emergencias”, que permite buscar en el presente señales de procesos emergentes que son embrionarios de un futuro distinto.

La producción de las “ausencias” es denunciada por Sousa Santos (2008) como un “epistemicidio”: la muerte de conocimientos alternativos, que no están sometidos a la “monocultura del saber y del rigor”, que desecha los conocimientos populares, indígenas y campesinos, entre otros, al afirmar que el único saber riguroso es el saber científico. En oposición a esta y otras “monoculturas”, el autor propone una “ecología de saberes”, que no le quita credibilidad a las ciencias y los científicos sociales, pero los pone en diálogo con el saber laico de los campesinos, los indígenas y las poblaciones urbanas. No se niega la importancia del conocimiento científico –sin duda el mejor para llevar al hombre a la luna, por ejemplo– pero se reconoce que para la preservación de la biodiversidad ese mismo conocimiento nos sirve muy poco.

Ante la gran cantidad y diversidad de saberes y experiencias, la sociología de las ausencias y de las emergencias precisa estar articulada a “procedimientos de traducción” (Sousa Santos, 2006: 32). Se trata de un proceso intercultural que busca la inteligibilidad, lo que hay de común entre los distintos movimientos sociales (por

³⁵ “No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Sousa Santos, 2006: 16).

ejemplo, los que luchan por los derechos de las mujeres, los indígenas, los negros), pero sin homogeneizar, sin destruir la diversidad. La “epistemología del Sur” es precisamente aquella que busca una nueva manera de relacionar conocimientos, de modo más justo, pues “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (Sousa Santos, 2006: 33).

Además, esa razón indolente y el debate entre emancipación y regulación han desviado de la lucha por la constitución de “subjetividades rebeldes” (Sousa Santos, 2006: 19). El autor portugués define a esas subjetividades rebeldes como las que a) tienen curiosidad epistémica: son capaces de asombrarse y hacer preguntas a lo que se presenta como dado; b) construyen un pensamiento de ruptura: critican el orden establecido y buscan su superación transformadora; y c) hacen referencia a algún proyecto utópico: proyectan un más allá distinto y emancipador, en una combinación de esperanza y resistencia.

El reto, pues, es elaborar análisis más complejos (no dualistas) y críticos tanto al fatalismo basista como a la celebración cínica de las diferencias. Los conceptos de hegemonía, resistencia y saber-poder son herramientas importantes para huir del reproductivismo, sin negar las heterogeneidades estructurales o desigualdades sociales.

Si queremos rechazar la colonialidad del saber y del poder, tenemos que encarar la difícil tarea de participar en la construcción de otra racionalidad, *no* dualista, lineal y explicativa; *sí* plural y democrática. La crítica al paradigma moderno de conocimiento y su colonialidad tiene como eje importante la reincorporación del sujeto y de la subjetividad a los procesos de conocimiento. Una racionalidad alternativa busca la pertinencia histórica del conocimiento, y esta exigencia de historicidad se alcanza al construir conocimiento a partir de la experiencia del sujeto.

De los “recaudos metodológicos” que resultaron de esas lecturas y reflexiones, uno de los más significativos fue el énfasis en la importancia de no despojarnos de nuestra experiencia práctica e intelectual al momento de colocarnos frente a la realidad, pues sería artificial pretender establecer una relación de conocimiento que no estuviese anclada en la experiencia. Al reincorporar la experiencia al proceso de producción de saberes, nos acercamos a una concepción de conocimiento como praxis, como un proceso en que son indisociables el pensamiento y la acción.

e. Replanteo de la investigación

A partir de esas reflexiones epistemológicas comencé a pensar hasta qué punto mi tema de interés –la escuela en la tensión entre la emancipación y el control– no estaba basado en una razón indolente, que seguiría alimentando la discusión teórica sobre las tensiones entre estructura y agencia. Debate que muchas veces condujo, según Sousa Santos, a la desvalorización de la voluntad de transformación social y de formación de “subjetividades rebeldes”.

Me preguntaba: ¿qué tipo de conocimiento quiero construir? ¿Cuál es el lugar de la subjetividad en esa construcción? ¿Cómo voy a “colocarme” ante la realidad? ¿Pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad de los textos? ¿Buscando refugio en la bibliografía o en algún autor? ¿Cuál es el lugar de mi subjetividad y de mi experiencia en esta investigación? En fin, ¿cómo *no* poner en marcha una racionalidad moderna y colonial, desfasada de la realidad concreta, sino un proceso de construcción de conocimiento que atienda la exigencia de historicidad y contribuya a la formación de subjetividades rebeldes?

Tales preguntas me llevaron, de a poco, a replantear mis intereses de investigación. Si antes estaban vinculados a temas genéricos como “las condiciones de posibilidad de una educación emancipadora en la escuela pública”, luego se acercaron a cuestiones más directamente vinculadas a mi experiencia como docente en escuelas secundarias en Brasil durante la implementación de programas tecnocráticos.

¿Qué fue lo que imposibilitó mi actuación y me hizo dar un paso al costado para reflexionar sobre la escuela en general y sobre esa experiencia en particular? Volví a los materiales del período en que fui docente de escuelas públicas, sobre todo a mis cuadernos de bitácora y a la carta de renuncia que había presentado a la escuela, y allí ubiqué dos puntos centrales que en aquel momento le quitaron sentido a mi actuación en la escuela:

- 1) la pérdida del carácter público de la escuela, que por medio de decretos gubernamentales y programas se volvía menos democrática y participativa; y
- 2) la pérdida de la autonomía del docente en la planificación y ejecución de su trabajo.

A partir de allí cobró importancia pensar una investigación educativa anclada en mi experiencia como docente y que discutiría los temas de la participación de los profesores (y de la comunidad educativa) en las dinámicas curriculares y de gobierno escolar, buscando relaciones entre las dimensiones política y epistemológica.

Por estos motivos opté por analizar mi experiencia desde el punto de vista de las “políticas de conocimiento”, es decir, discutiendo la posición de los docentes, sus saberes y experiencias en la producción, validación y circulación de conocimientos y procedimientos técnicos educativos. La división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas ha sido históricamente construida y no es una cuestión meramente técnica, sino social y política³⁶ (Suárez, 2007).

Para delimitar la investigación establecí como objeto de estudio el programa *São Paulo faz escola* (SPFE), entendido como un caso de la política de conocimiento hegemónica en Brasil (ver capítulo 6 del presente trabajo). Sin embargo, para no quedarme exclusivamente en la crítica y para no perder la dimensión utópica y propositiva del pensamiento crítico, el trabajo debía incluir experiencias de la praxis latinoamericana que apuntaran hacia una política de conocimiento alternativa para la educación, y que consideraran a los docentes como trabajadores intelectuales, cuyos saberes y experiencias son fundamentales en las dinámicas escolares.

La primera política que estudié buscando algo que se asemejara a una “sociología de las emergencias”, o al contacto con “inéditos viables” (Freire, [1968] 2009), fue la experiencia de Paulo Freire como gestor en la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo. A pesar de ofrecer elementos muy interesantes propuestos desde el propio Estado, y de presentar una orientación opuesta a la del programa SPFE, quise acercar la investigación a mi propia práctica como educador y coordinador en una estrategia de formación docente que ubica a la experiencia docente en el centro de sus producciones: la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP)³⁷.

³⁶ Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988: 225) hablan de “economía política del conocimiento” para referirse a la dimensión política de los procesos de producción y circulación de conocimientos. Joe Kincheloe (2001: 59), por su parte, se refiere a la “política del pensamiento”.

³⁷ Se trata de un dispositivo de formación docente que busca promover la reflexión sobre problemas pedagógicos, explicitar saberes profesionales y caracterizar los sujetos y ambientes institucionales a través de relatos de experiencias. Su primer paso es la identificación y selección de las prácticas pedagógicas y experiencias a relatar, para garantizar la relevancia de las narrativas. Luego se escriben y reescriben distintos tipos de texto y versiones de los relatos. Le sigue una edición colectiva y pedagógica del documento narrativo, a través de lecturas y relecturas individuales y grupales entre pares. Terminado

Para dar cuenta de ese proyecto, me propuse:

- Analizar el modo de producción curricular del programa SPFE, atendiendo específicamente al lugar otorgado a los saberes de los docentes y al saber de los técnicos en los procesos de producción y legitimación del conocimiento en el programa.

- Identificar los vínculos del programa con la agenda para la educación en América Latina impulsada por los Organismos Internacionales (OI) y las Cumbres de las Américas.

- Identificar en qué sentido el programa SPFE puede ser entendido como un caso de la “política de conocimiento” hegemónica en Brasil, indagando qué continuidades y qué modificaciones introduce esta propuesta en relación con la autonomía y la identidad docentes.

- Analizar la gestión de Paulo Freire en la Secretaría Municipal de Educación y el dispositivo de la DNEP como casos de proyectos y programas que plantean una política de conocimiento alternativa para la educación en Brasil y América Latina, indagando el papel de la experiencia docente en esas praxis, y sus efectos sobre la identidad docente.

- Visibilizar prácticas latinoamericanas que prefiguran la construcción de una política de conocimiento alternativa para el continente y discutir la contribución que esas experiencias traen al debate sobre valorización docente en Brasil.

- Dar cuenta de una experiencia educativa personal e indagar en qué sentido el relato de una trayectoria pedagógica, combinado con otras metodologías de investigación, puede ser considerado producción de conocimiento académico.

La *principal hipótesis* de esta investigación es que en Brasil y en América Latina conviven políticas de conocimiento antagónicas respecto a la posición de los docentes, sus experiencias y sus saberes. En mi experiencia como educador latinoamericano he tenido contacto con prácticas que pueden ser entendidas como casos de esas políticas en pugna en el continente. Una reconstrucción narrativa de esa experiencia, combinada con análisis bibliográficos y documentales, permite hacer visible, por un lado, la política de

el proceso de escritura y edición del relato de la experiencia pedagógica, el último paso es su publicación –hecho que lo transforma en documento pedagógico y proporciona la oportunidad de hacerlo circular en distintos formatos y en diferentes circuitos (ver capítulo 9 del presente trabajo).

conocimiento hegemónica y, por el otro, las formas alternativas de construcción del trabajo y la identidad docentes presentes en el continente.

Si, por un lado, el programa SPFE es un caso paradigmático de la política de conocimiento que genera pérdida de autonomía en el trabajo docente –en tanto limita su participación en las decisiones curriculares y atribuye un lugar subordinado en las prácticas escolares–; por otro lado la gestión de Paulo Freire y la DNEP se inscriben en políticas de conocimiento que atribuyen centralidad a las experiencias docentes y su singularidad, lo que impacta profundamente en la identidad profesional del docente, entendido como trabajador intelectual.

f. Abordaje metodológico

Este trabajo es una investigación de políticas públicas y prácticas educativas, a través del análisis documental y bibliográfico, con énfasis en la participación de los docentes en el proceso de concepción de las prácticas, las posiciones docentes por ellas impulsadas y sus vínculos con la agenda de reformas neoliberales de América Latina. La investigación cualitativa con foco en las políticas educativas se combina con reflexiones epistemológicas respecto a las formas de producción y circulación de conocimientos en la escuela y en la academia.

Esta investigación pretende no solamente criticar y denunciar la política de conocimiento hegemónica, sino visibilizar y reconocer formas alternativas de hacer educación en el país y el continente, buscando acercarse a lo que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina “sociología de las ausencias”: aquella que permite dar visibilidad y poner en diálogo prácticas prefigurativas, que reflejan en el presente la sociedad que se busca en el futuro.

Al incorporar el enfoque de la investigación narrativa, se busca ser coherente en relación con la crítica que quiere hacerse a los parámetros positivistas de producción y validación del conocimiento, fundados en la escisión entre sujeto/objeto e investigador/investigado como condición para producir conocimientos supuestamente objetivos, universales y neutrales (Bolívar, 2002). La investigación narrativa, por el contrario, está basada en el principio de que la subjetividad ocupa un lugar central en la

actuación del sujeto. Su intención es comprender los procesos sociales a partir de un método más afín a su objeto, en lugar de aplicar automáticamente a las humanidades el método de investigación de las ciencias naturales (Alliaud y Suárez, 2011).

La racionalidad narrativa busca la *comprensión* y el establecimiento de *sentido*, y no “la verdad” o las “leyes universales y objetivas” que rigen o deberían regir algún aspecto social. Este cambio supone el desarrollo de otros criterios para validar el conocimiento y la incorporación al pensamiento de aspectos no acordes con la racionalidad positivista: la subjetividad, la incertidumbre, lo provisional, el cuerpo, la finitud, la vida. En este otro paradigma, la experiencia no se confunde con el experimento –procedimiento cuya captura y manipulación se dan en las condiciones asépticas y controladas del laboratorio (Larrosa, 2003: 3)–, sino que gana color y vida en las narrativas de sus protagonistas. La experiencia es el ámbito en el que transita el sujeto, y las narrativas son su forma; es el acto mismo de narrar el que confiere sentido a la experiencia, un sentido que es *dialógico* en la medida que narrar es siempre una acción que presupone al otro u otros. Somos narradores: al contar y escuchar historias construimos narrativamente nuestra identidad, nuestro discurso sobre nosotros mismos y sobre los otros, en fin: “vivimos vidas relatadas” (Connelly y Clandinin, 1995: 11). Las narrativas, pues, permiten entender la docencia y “franquear la brecha existente entre la práctica docente y la práctica de estudiar a la docencia” (McEwan, 1998: 1).

Por tratarse de una investigación que combina análisis documental y bibliográfico con los cuadernos de bitácora de mis propias experiencias como docente y como participante o coordinador de talleres de DNEP, el enfoque etnográfico es otra referencia teórico-metodológica importante. “Documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2009: 21), permite indagar el efecto de las políticas educativas en escala micrológica y la dimensión capilar del poder. Las “descripciones densas” preservan la riqueza de lo particular y posibilitan un acercamiento a la experiencia sin la mirada prescriptiva o evaluadora de la pedagogía.

El cambio de la posición del investigador, que en este caso es el mismo docente, también dialoga con la investigación-acción. Los talleres desarrollados por Graciela Batallán y su equipo, descritos en el artículo “Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela” (1988), son un buen ejemplo de trabajos en los que el docente asume su rol de trabajador intelectual e investiga, con sus pares, acerca de su propia práctica y realidad laboral. Los objetivos de este tipo de talleres son

... ampliar los márgenes de participación en la elaboración de la política educativa, en su gestión y control, mediante el desarrollo de propuestas pedagógicas creativas realizadas democráticamente y que puedan ser una alternativa frente a los actuales modos de enseñanza y aprendizaje escolar (Batallán, 1988: 11).

Los docentes se capacitan investigando su propia práctica y la posición del investigador académico o profesional también cambia, pues el método lo acerca a la escuela e intenta romper con la separación radical entre el sujeto y el objeto de conocimiento, incorporando el sujeto investigador a la investigación.

Sin embargo, es necesario evitar la incorporación de la subjetividad y de la reconstrucción narrativa de experiencias como una expresión más del énfasis del “posmodernismo celebratorio” en un *yo* individualizado y despegado del colectivo. De lo contrario, se corre el riesgo de fetichizar la experiencia, sacralizar los relatos y desconsiderar la dimensión de construcción sociohistórica de la narrativa.

En este sentido, la hermenéutica es una referencia importante en la medida en que entiende al fenómeno social como un texto cuyo valor y significado primarios provienen de la autointerpretación de los protagonistas. De esa forma, la narrativa no solo expresa o “representa” dimensiones importantes de la realidad, sino que funciona como mediadora de la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Ese proceso de atribución de significados es, además, *dialógico*, en la medida que las narrativas son compartidas (entre amigos o pares) y a partir de las discusiones e impresiones de los *otros*, se reformulan –y, por tanto, resignifican– los relatos, en un proceso constante de (re)construcción dialógica de sentido para la experiencia.

La idea de “círculo hermenéutico” (McEwan, 1998; Bolívar, 2002) ayuda a disolver el dualismo teoría/práctica, un vicio del objetivismo de las ciencias duras. Agregar la noción de “círculo” a la investigación significa suponer que las prácticas nunca están desprovistas de cierto nivel teórico o preteórico de comprensión, pues están constituidas por una serie de conceptos, por sus relaciones, reglas y valores, y por el lenguaje que las hace inteligibles. Comprometerse con una práctica es hablar su lengua, y si el “discurso de la práctica” es compartido por toda la comunidad que participa de esta práctica, entonces sus sentidos son intersubjetivos. Cambiar esa lengua es cambiar la práctica misma, pues al contar y recontar historias (y para ellas desarrollar otro

lenguaje) las estamos cambiando, construyendo nuevos significados de modo relacional, colectivo y horizontal.

Tomar el carácter subjetivo de los relatos de experiencias como individualismo y psicologización, pues, sería mantener el dualismo y el esencialismo del pensamiento moderno, desconsiderar la experiencia como la interfaz entre lo individual y lo social³⁸, y negar que las narrativas son siempre prácticas socializadas de interlocución en las cuales el sujeto tiene una dimensión social y singular (Delory-Momberguer, 2009).

Resulta interesante el énfasis en la ruptura con el dualismo teoría/práctica, porque tal concepción epistemológica tiene como correlato social el dualismo entre teorizantes y practicantes de la educación (Carr y Kemmis, 1988). Al (re)incorporar la experiencia al proceso de producción de saberes, nos acercamos a la concepción del conocimiento como praxis, como un proceso en que son indisociables la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción.

g. Estado del arte de los estudios sobre el tema

La bibliografía sobre neoliberalismo y educación es muy extensa. Hay acuerdo respecto a la importancia que tuvieron los OI en el proceso de reformas en América Latina, aunque se discuta si se trató de imposición o si hubo algún margen de libertad para los países y qué papel cumplieron los sujetos y culturas locales en su desarrollo e implementación. Muchos autores señalan el protagonismo del Banco Mundial en la formulación de las políticas de reforma (Tommasi et al., 1996; Coraggio y Torres, 1997; Leher, 1999; Frigotto y Ciavatta, 2003; Krawczyk y Vieira, 2010), aunque también hayan participado otras agencias de financiamiento como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), además de organismos internacionales de cooperación técnica como UNESCO, OEI, PREAL y OEA. En un contexto fuertemente marcado por el *Consenso de Washington*, las propuestas estaban orientadas por los principios de administración gerencial de los recursos públicos, ajuste

³⁸ “Contra esse dualismo, que repousa numa concepção essencialista do indivíduo, a posição defendida neste livro visa a mostrar que individualização e socialização são as duas faces indissociáveis da atividade biográfica. [...] É nesse quadro de biografização, concebida como interface entre o indivíduo e o social, que gostaríamos de inscrever nossa reflexão sobre a educação” (Delory-Momberguer, 2009: 28-29).

fiscal, reducción del Estado, transformación de derechos en servicios y gestión de la pobreza.

Documentos como “Profesores excelentes” (Banco Mundial, 2014) y “Education at a Glance” (OCDE, 2014) no dejan dudas de que la influencia de los OI en la agenda educativa del continente no quedó limitada a los años noventa, cuando documentos como “Prioridades y estrategias para la educación” (Banco Mundial, 1996) tuvieron gran importancia en la región. Al contrario, la influencia de los OI sigue vigente, justamente en las políticas de evaluación de resultados y regulación del trabajo docente (Gentili, 2014).

Para indagar acerca de los vínculos entre las relaciones de saber y de poder en la escuela es fundamental la referencia a la obra de Foucault ([1973] 2005, [1975] 2006, [1979] 2008). Autores como Ball (1990, 2002), Popkewitz (1994) y Cherryholmes (1999) hacen un esfuerzo por analizar las dinámicas escolares desde la perspectiva foucaultiana, a partir de las “prácticas discursivas”. Los trabajos que toman a las reformas educativas como políticas de conocimiento, como es el caso de la obra de Carr y Kemmis (1988), Kincheloe (2001) y Suárez (2004a, 2004b, 2005, 2007, 2009), son también tributarios de esa tradición.

Para reflexionar sobre el papel de la tecnocracia en esas políticas, Sousa Santos (2006, 2008) realiza importantes aportes cuando la denuncia como decisión política travestida de epistemológica, mientras que Quijano (2003) y Lander (2003), por su parte, discuten las formas decoloniales del poder, vinculando el paradigma moderno-positivista de conocimiento con relaciones de poder colonizadoras.

En el campo del estudio de las narrativas, Bolívar (2002) y Connelly y Clandinin son referencias imprescindibles, por sus discusiones epistemológicas y metodológicas. Jorge Larrosa (2003) incorpora a ese campo las reflexiones sobre la experiencia como categoría de conocimiento.

Respecto a la precarización del trabajo docente y su “proletarización”, son fundamentales los trabajos de Apple (1987, 1989), Contreras Domingo (1997), Fernández Enguita (1991) y Nóvoa (1999), producidos en el contexto de los países del Norte. Arroyo (1980), Costa (1995) y Andrade Oliveira (2004) brindan un buen panorama sobre la historia de las condiciones del trabajo docente en Brasil, panorama que puede ser actualizado con la lectura del dossier sobre “Globalização e educação:

precarização do trabalho docente", publicado en la *Revista Educação e Sociedade* (2004). Aportes como los de Birgin (2000) y Feldfeber (2008) permiten reflexionar sobre el contexto argentino, mientras que el trabajo de Andrade Oliveira (2003) es fundamental para bosquejar un panorama latinoamericano de las condiciones del trabajo docente.

Eminentes investigadoras del área educativa en Brasil señalan vacancias en los estudios sobre los “enlatados” como el programa SPFE. Dalila Andrade Oliveira, ex coordinadora general de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (RedEstrado), señalaba a fines del 2004 que en Brasil faltaban estudios sobre las implicancias de la nueva regulación de las políticas educativas sobre el trabajo docente. Su artículo “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização” (2004) sistematiza los debates brasileños sobre el trabajo docente, aclarando que los procesos vividos e interpretados en los países del Norte en los años ochenta, tuvieron su auge en América Latina a partir del avance del neoliberalismo en los noventa. La autora señala que para comprender los procesos de flexibilización y precarización del trabajo docente no pueden ignorarse las tesis de la desprofesionalización y de la “proletarización”, que discuten la amenaza o la pérdida efectiva de autonomía de los docentes con el avance de las propuestas curriculares centralizadas, las evaluaciones estandarizadas etc.

Lisete Arelaro (ex directora de la Facultad de Educación de la USP y secretaria de Educación en municipios de la Gran San Pablo), junto con el equipo de investigación que ella coordina, señala (2005, 2007, 2009) que tales programas inhiben la autonomía en las escuelas, pero que las consecuencias de esa pérdida de autonomía todavía no han sido analizadas.

Existen estudios sobre los “sistemas de enseñanza” en general, como los realizados por Garcia et al. (2012) y Adrião et al. (2013), que describen el fenómeno de la adhesión de municipios a esos “enlatados” e indagan acerca de la opinión de los docentes sobre el material, que en algunos casos es positiva. Trabajos específicos respecto al programa SPFE, y su impacto en la vida cotidiana de la escuela y la autonomía docente, también fueron realizados por investigadores de importantes universidades del estado, como las tesis de maestría de Catanzaro (2012), de la USP; de Ponce y Leite (2012), de la PUC; y de Miralha et al. (2012), de la UNESP. Sin embargo, el presente trabajo tiene como especificidad el hecho de que el propio investigador fue docente durante la implementación del programa y que el tema será abordado como un

caso de la política de conocimiento hegemónica en Brasil, en tensión con otras experiencias latinoamericanas que reflejan una disputa entre formas de concebir la docencia en el continente.

Respecto a otras experiencias de la praxis latinoamericana, lejos de pretender realizar un inventario exhaustivo de ellas, me interesa debatir acerca de la viabilidad epistemológica y metodológica de una política de conocimiento alternativa para la educación y la identidad docente, a partir del estudio de prácticas educativas que tienen lugar en diferentes países de la región, impulsadas o no por el Estado. Con esto se quiere atender al imperativo hermenéutico y pragmático de reformular el lenguaje teórico a partir de la recuperación y reconstrucción críticas de los discursos y experiencias de la praxis social, para rechazar las formas de pensamiento y acción tecnocráticas del “pensamiento único”, y repensar el Estado y las políticas públicas con un sentido más justo y democrático.

Del amplio universo de prácticas del continente, el recorte de esta investigación está vinculado a mi práctica como educador. Una experiencia estudiada es la gestión de Paulo Freire como secretario de Educación, pues allí encontraremos referencias a otras prácticas en el mismo contexto territorial del programa SPFE y desde las políticas públicas. El propio Freire (1999, 2001) reflexionó sobre su práctica, además de otros autores que discuten esa experiencia, tales como Torres (1995), Gadotti y Torres (1999) y do Vale (2001).

En Buenos Aires tuve contacto con algunas prácticas que me permitieron entender mejor la experiencia con los “enlatados” y darme cuenta de que el planteo de alternativas es una realidad concreta en América Latina. Fui docente por dos años y medio en bachilleratos populares de jóvenes y adultos, y fui formador en una serie de talleres de DNEP. La intención de analizar la Documentación Narrativa es la de identificar en qué medida sus supuestos teórico-metodológicos y sus praxis nos permiten pensar un contrapunto interesante entre la política de conocimiento hegemónica y las prácticas alternativas que existen en el continente, en lo que se refiere al lugar otorgado a los saberes docentes y sus experiencias en la producción y circulación de conocimientos educativos.

Entre los materiales de referencia de la DNEP, los ocho fascículos publicados por la Colección de Materiales Pedagógicos del Ministerio de Educación (2007, 2008) brindan un amplio panorama teórico y práctico del dispositivo. El tema puede ser

profundizado y complementado por algunas tesis defendidas en el marco de la Maestría en Pedagogías Críticas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, como son las investigaciones de Dávila (2014) y Argnani (2014), y la tesis de maestría de Ribeiro (2014), del Programa de Posgrado de la UNIRIO, en Brasil.

Capítulo 6: Análisis del programa *São Paulo faz escola* (SPFE)

a. Contextualización del programa

La cuestión docente continúa siendo el gran talón de Aquiles del cambio educativo, subsistiendo la falta de políticas y estrategias consistentes, integrales y profundas en torno al tema.

ROSA MARÍA TORRES, *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas.*

Es sabido que en las décadas de 1990 y 2000 en Brasil hubo una importante expansión del acceso a la escuela primaria y secundaria (Andrade Oliveira, 2003). Esa expansión se realizó de acuerdo con la lógica neoliberal, es decir, siguiendo los principios de ajuste estructural y transformación de derechos sociales en servicios (Arelaro, 2005). Bajo el argumento de que ya se invertían recursos suficientes en educación, el planteo era la necesidad de optimizar su utilización a través de la “racionalización” del sistema.

En términos del trabajo docente, ese proceso generó al mismo tiempo intensificación del trabajo (cumplimiento de más funciones y más estudiantes por aula), mayor control, y ajuste salarial (Andrade Oliveira, 2004). Una de las consecuencias de ese proceso fue la significativa desvalorización de la carrera docente. Tal como lo demuestran datos ampliamente difundidos por los medios educativos brasileños, existe un faltante de 250 mil docentes en la escuela media pública³⁹ a pesar de que las licenciaturas forman un número suficiente de docentes. Sucede que los egresados elijen otras profesiones⁴⁰, entre otros motivos porque el salario promedio de los educadores es un 40% menor que el de otros profesionales con la misma calificación⁴¹.

Sin embargo, si la situación del trabajo docente en el país es muy grave, el momento político es favorable para poner de relieve la cuestión. En 2011 se implementó la Ley Federal n° 11.738/2008, que garantiza un piso salarial a los docentes de todo el

³⁹ Según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEC). Información disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1605&catid=201 (Último acceso: 21/09/14).

⁴⁰ Según datos de una investigación de la Universidad de San Pablo (USP). Información disponible en: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-nao-falta-professor-mas-interesse-de-seguir-a-carreira,1552687> (Último acceso: 21/09/14).

⁴¹ Según datos del Banco Mundial anunciados por el ministro de Educación. Más información en: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/professores-brasileiros-ganham-40-a-menos-do-que-outros-profissionais-20101214.html> (Último acceso: 21/09/14).

país, y establece un máximo de dos tercios de las horas de la jornada para actividades de interacción con estudiantes. En 2013, la presidenta Dilma Rousseff promulgó leyes que destinan a la educación un 75% de los *royalties* del petróleo nacional y un 25% de los recursos provenientes de la explotación de los nuevos campos descubiertos en la capa “pre sal”. En julio del 2014, fue finalmente aprobado en el Congreso el “Plan Nacional de Educación”, que orientará las políticas públicas educativas por diez años, teniendo como una de sus directrices centrales la “valorización de los profesionales de educación”. El documento, que prevé una inversión en educación del 10% anual del PBI del país hasta 2024, es resultado de la última Conferencia Nacional de Educación, realizada en 2010 con amplia participación de organizaciones de la sociedad civil.

El hecho de que el Gobierno y la sociedad civil estén orientados hacia la educación, en términos generales, y al tema de la profesión docente, en particular; sumado al hecho de que en la actualidad se destinan más recursos al sector, hacen de este un momento privilegiado para rediscutir la posición del docente en el proceso educativo.

Es fundamental profundizar las negociaciones sobre salario y la progresión en la carrera –aspectos vinculados directamente a las condiciones materiales del trabajo docente. Sin embargo, es urgente incluir también en el debate discusiones que aborden las dimensiones epistemológica y política de la valorización docente.

Con esto quiero decir que la política de conocimiento hegemónica –es decir: la lógica hegemónica de producción, validación y circulación de conocimientos y procedimientos técnicos relativos a la educación, como son la elaboración de materiales didácticos, planes de estudios, evaluaciones, gestión de escuelas y sus proyectos político-pedagógicos, entre otras prácticas del cotidiano escolar (Suárez, 2004b)– influye directamente en la valorización o precarización del trabajo docente. Debe, pues, ser analizada y discutida si queremos incorporar a la escuela y al trabajo docente ideales de democracia, trabajo colectivo y autonomía del sujeto en su propio trabajo, garantizados por la legislación educativa brasileña⁴². De lo contrario, se producen relaciones que ubican a los sujetos en posiciones jerarquizadas de saber y poder que confieren a unos el lugar de prescriptores o reguladores (el Estado, los expertos, la

⁴² Ver artículo 206 de la *Constituição Federal/1988*; artículos 12 a 15 de la Ley n° 9.394/1996 de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; y la Ley n° 8.069/1990 *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

prensa, etc.) y a otros la posición de meros ejecutores de esas prescripciones o regulaciones (los docentes).

Las estrategias hegemónicas para alcanzar la “calidad educativa” en el estado de San Pablo proponen lo contrario a una valorización del docente como productor de conocimientos y portador de experiencias y saberes educativos significativos. A fines del 2012, 282 de los 644 municipios del estado –o sea, más de un 43%– habían adoptado “sistemas de enseñanza” que las administraciones municipales habían comprado a las empresas privadas del área educativa⁴³. Estos “enlatados” ofrecían cuadernillos con el currículo, las clases y las evaluaciones ya planificadas, quedando el docente –y el gestor– limitados a la tarea de aplicar el material. El desarrollo de la política pública educativa y la formación de los docentes también son parte de los contratos, y suelen restringirse al entrenamiento del equipo docente y técnico para la buena ejecución de las instrucciones de uso del material.

La adopción de “sistemas de enseñanza”⁴⁴ parece configurar una tendencia en el país, y sobre todo en el estado de San Pablo (que suele funcionar como “laboratorio” de experiencias educativas para otras regiones brasileñas, lo que justifica una mirada atenta). En una coyuntura en la que hay preocupación por la educación en general y por la formación y valorización docentes en particular, resulta importante reflexionar sobre las implicancias que tiene sobre el trabajo docente la adopción de estos “enlatados”.

En la medida en que esos “enlatados” están orientados por el ajuste estructural y la transformación de derechos sociales en servicios, al tiempo que promueven la estandarización y las políticas de evaluación y rendición de cuentas (Andrade Oliveira, 2003; Saforcada, 2009), y relegan a los docentes a un papel de meros ejecutores de políticas y planes de estudios concebidos por técnicos especialistas (Suárez, 2004b), pueden ser entendidos como casos paradigmáticos de la agenda educativa que impulsan los Organismos Internacionales (OI) para América Latina.

El análisis que presento a continuación pretende comprender el modo de formulación e implementación de este programa para luego indagar sus implicancias sobre el trabajo docente, por medio de las siguientes etapas:

⁴³ Según datos de una de las empresas que vende los “sistemas de enseñanza”. Ver más en: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais,747606,0.htm> (Último acceso: 25/11/12).

⁴⁴ En Brasil, los “sistemas de ensino” son empresas privadas que venden, tanto a escuelas públicas como privadas, material pedagógico, formación docente y consultorías.

- analizar el modo de elaboración del programa *São Paulo faz escola* (SPFE), entendiéndolo como una política curricular y atentando a la posición que ocupan los sujetos sociales que participaron (o no) en ese proceso;

- identificar los vínculos del programa con la agenda de los OI para la educación en América Latina;

- analizar el carácter tecnocrático y “a prueba de docentes” de esa agenda;

- indagar el modo en que el programa SPFE concibe a la docencia e identificar en qué sentido dicho programa puede ser entendido como un caso de las reformas educativas tecnocráticas impulsadas por los OI en el continente;

- analizar en qué sentido puede afirmarse que se trata de una política tendiente a la privatización de la escuela pública.

b. El desarrollo del programa y la participación de los sujetos de la comunidad educativa

La política a analizar, el programa SPFE, es una propuesta curricular unificada para todas las escuelas gestionadas por el Gobierno del estado de San Pablo, Brasil. Fue implementada en 2008 durante la gestión del entonces gobernador José Serra (PSDB) y sigue vigente hasta la fecha.

Para entender el alcance de este programa es importante tener en cuenta que, en Brasil, la llamada “escuela básica” es de 12 años y está dividida entre la enseñanza fundamental (que corresponde a la primaria en Argentina, pero con nueve años y dividida en dos ciclos: el Fundamental I –niños de 6 a 10 años–, y el Fundamental II –niños de 11 a 14–); y la escuela media (jóvenes de 15 a 17 años). En el ciclo Fundamental I los maestros son egresados en Pedagogía y desde que se dio el proceso de municipalización en los años noventa, este ciclo está bajo la responsabilidad de los municipios. El fundamental II y la escuela media, en cambio, son principalmente de responsabilidad de los estados y tienen docentes especialistas en sus disciplinas.

El programa SPFE fue desarrollado por la Secretaría Estadual de Educación de San Pablo, que cuenta con 5300 escuelas, 230 mil profesores y más de 4 millones de

alumnos (de un universo de 40 millones de habitantes en el estado). Estableció una propuesta curricular unificada para todas sus escuelas y distribuyó entre los docentes cuadernillos con todas las clases planificadas, incluso las actividades a desarrollar con los estudiantes, las evaluaciones y sus grillas de corrección. Absolutamente todo planificado para todas las clases de todas las escuelas estatales (que cubren el ciclo Fundamental II y el nivel medio).

Si bien el programa fue presentado como una “sugerencia”, su implementación estaba articulada con un sistema de pago de bonificación salarial por “mérito” docente. Dicha bonificación se calculaba a partir del resultado que los estudiantes obtuvieran en pruebas estandarizadas preparadas en función de los contenidos trabajados en los cuadernillos. Además, la bonificación también estaba vinculada a la asistencia docente, de modo que quienes suspendieran sus actividades para protestar por la estandarización curricular impuesta (y la supuesta “meritocracia”) también serían penalizados en términos salariales.

Por otro lado, en ese momento estaba vigente la llamada “ley de la mordaza”, un artículo del Estatuto del Servidor Público del Estado que prohibía la manifestación pública de los empleados (incluidos los docentes) para criticar a sus superiores jerárquicos⁴⁵.

Las razones para la implementación del programa se establecieron en base a los resultados de los estudiantes en la evaluación interna que la Secretaría de Educación prepara cada dos años. Los pésimos resultados obtenidos en el Sistema de Evaluación de la Red Estadual de San Pablo (SARESP) del 2005⁴⁶ fueron presentados como el

⁴⁵ Ley Estadual nº 10.261, del 28 de octubre de 1968:

“Art. 242 – Ao funcionário é proibido:

I – referir-se depreciativamente, em informação, parecer ou despacho, ou pela imprensa, ou qualquer meio de divulgação, às autoridades constituídas e aos atos da Administração, podendo, porém, em trabalho devidamente assinado, apreciá-los sob o aspecto doutrinário e da organização e eficiência do serviço; (...)

VI – promover manifestações de apreço ou desapeço dentro da repartição, ou tornar-se solidário com elas”.

Pese a su origen dictatorial, este artículo –conocido como “ley de la mordaza”– siguió vigente y fue aplicado en el estado de San Pablo durante cuarenta años. En diciembre de 2008 el artículo fue derogado a pesar de la resistencia del gobernador José Serra (PSDB). Además de San Pablo, otros diecisiete estados del país mantuvieron el artículo hasta el año 2009, según datos de la campaña “Fala educador/a!”, disponible en: <http://falaeducadorfalaeducadora.livreacesso.net/> (Último acceso: 13/05/2013).

⁴⁶ Resulta importante mencionar que el *Partido da Social Democracia Brasileira* (PSDB) está en el poder estadual desde el año 1995, y que “São Paulo, o estado mais rico da federação, foi o estado onde as médias mais caíram nas provas da 8ª série de 1995 a 2005” (Costa, Neto y Souza, 2009: 23).

motivo para establecer un período inicial “recuperatorio” y luego la implementación de la propuesta curricular unificada y los cuadernillos (ver capítulo 4 del presente trabajo).

El programa SPFE fue una iniciativa de la Secretaría Estadual de Educación de San Pablo, en ese momento dirigida por Maria Helena Guimarães de Castro, profesora licenciada de la Unicamp que durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso había sido secretaria ejecutiva del Ministerio de Educación, cuando su titular era Paulo Renato Souza. También coordinó durante siete años el programa “Educación para todos”, que la UNESCO implementó en Brasil. El caso de Guimarães de Castro constituye un ejemplo típico de los denominados “analistas simbólicos” de los OI (Rigal, 2004: 57): personas generalmente ligadas a las universidades, que pasan a ocupar cargos políticos y que por no estar sometidas a cargos electivos dan impresión de “despolitización”. Es un poder supuestamente meritocrático, que les da amplios niveles de libertad y que contribuye a la construcción del consenso educativo, representando una amplia concentración de saber y poder en el ámbito ministerial (Hillert, 2011).

Esta gestora –directamente vinculada a los OI y a las políticas neoliberales de los noventa– propuso el “enlatado” que debí enfrentar como docente de una escuela secundaria. Los “sujetos de la estructuración del currículo”⁴⁷ fueron las instituciones privadas Vanzolini y CENPEC, contratadas para gestionar la elaboración e implementación del programa, y algunos profesores universitarios convocados por ellas específicamente para la elaboración del material escolar. La mayoría de los “sujetos del desarrollo del currículo”, es decir, los directivos y docentes no participamos del proceso de estructuración del programa y fuimos tomados por sorpresa en la primera reunión de planificación del año (¡tres días antes del inicio de las clases!), con el anuncio de que ya estaba en curso la implementación del programa.

Su proceso de construcción supuestamente había sido democrático porque, durante los últimos meses del año anterior, la página web de la Secretaría de Educación había ofrecido un espacio para que los docentes compartieran relatos de “experiencias exitosas en el aula”. Muchos de nosotros no habíamos tenido acceso a la página y nos preguntábamos por qué las reuniones pedagógicas habían sido usadas exclusivamente para resolver las numerosas cuestiones burocráticas en lugar de ser aprovechadas para discutir el programa y construirlo colectivamente.

⁴⁷ Estas categorías de análisis son propuestas por De Alba (1995) y recuperadas por Hillert (2011).

Considerando la historia de la Secretaría de Educación y mi experiencia con las reformas educativas neoliberales, desde los tiempos del paro en la universidad pública, me puse a investigar en qué sentido el programa SPFE estaría vinculado a la agenda de reformas dictadas por los OI para América Latina.

c. Los Organismos Internacionales (OI) y las reformas educativas neoliberales en América Latina

Muchos autores del campo de las políticas públicas educativas señalan el protagonismo del Banco Mundial en las reformas educacionales impulsadas en América Latina en las últimas décadas (ver capítulo 5 del presente trabajo). Las propuestas educativas del Banco tienen un sesgo claramente economicista, hecho poco sorprendente si se tiene en cuenta que fueron los técnicos de los bancos (es decir los “hombres de negocio”) quienes las desarrollaron. Desde esa perspectiva,

... la escuela es vista como empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje. Y se pretende que lo haga, como cualquier empresa sometida a la competencia, al mínimo costo posible. Para definir políticas, el modelo sugiere hacer un estudio empírico de los ‘insumos escolares’ y sus costos, y relacionar sus variaciones con las del nivel de aprendizaje logrado (Coraggio, 1997: 29).

Para poder aplicar los teoremas económicos generales a los temas educativos, los técnicos identifican escuela con empresa, padres con clientes, aprendizaje con productos y factores del proceso educativo con “insumos”. Así las relaciones pedagógicas son reducidas a relaciones insumos/productos y el diseño de las políticas se hace en función de los cálculos entre el impacto y el costo de cada “insumo”, teniendo como criterios la eficiencia y el retorno. Según esa lógica, los insumos que dan menor retorno en términos de “calidad educativa” son el salario docente y la cantidad de alumnos por profesor, mientras que las bibliotecas y el aumento de las hora de estudio para los alumnos son los más convenientes (Torres, 2000). Se recomienda también proveer libros de texto para “compensar” la formación docente –dejando su producción y distribución en manos del sector privado– y capacitar a los profesores para su uso a través de la elaboración de guías didácticas. Las reformas curriculares son vistas como

muy complejas, además de generar demasiadas expectativas y no traducirse en mejoras en el aula. Los libros de texto, en cambio, tienen bajo costo y alta incidencia, además de constituir el “currículo efectivo”; por esto deben ser priorizados en relación a la formación docente. Lo “pedagógico”, por su parte, es entendido como “repertorio de técnicas de enseñanza” (Torres, 2000).

Aunque otorgara algún margen de libertad a los sujetos locales (no siempre aprovechados para poner en juego los proyectos y conocimientos educativos locales), el Banco Mundial expresa claramente, en el documento “Prioridades y estrategias para la educación” (1996), los lineamientos centrales para las reformas:

... los gobiernos pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación sobre todo mediante el establecimiento de normas, mediante el apoyo a los insumos que han demostrado mejorar los resultados, mediante la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y el uso de los insumos y mediante la vigilancia del rendimiento (Banco Mundial, 1996: 7).

En el mismo documento se establecen las seis prioridades para las reformas: “dar prioridad a la educación”, “prestar atención a los resultados”, “inversión pública centrada en la educación básica”, “atención a la equidad”, “participación de los hogares” e “instituciones autónomas” (Banco Mundial, 1996: 10-14, *apud* Saforcada, 2009: 58). Resulta significativo para la presente investigación resaltar las propuestas de “atención a los resultados” y de “instituciones autónomas”, en la medida que están relacionadas al programa SPFE.

La descentralización financiera y administrativa es una estrategia que, se supone, permite un uso más eficiente de los recursos y da más fuerza institucional y mayor autonomía a las escuelas para cumplir con sus objetivos pedagógicos. Sin embargo, en la práctica, esto significó el abandono de responsabilidades por parte de los ministerios nacionales respecto a los temas administrativos de la cotidianeidad escolar y en lo referido a los costos de la educación (transferidos a los municipios y a las propias escuelas que deberían conseguir otras formas de captación de recursos). Tal proceso de descentralización fue, además, acompañado por una dinámica de centralización del poder sobre las decisiones, acciones y control de los procesos más importantes y estratégicos, como el diseño de las políticas educativas y del currículo⁴⁸ (Saforcada,

⁴⁸ “En la práctica, la transferencia fue el primer paso de un proceso, no de descentralización entendida como delegación de poder, sino de transferencia de las ‘cargas’ financieras y administrativas a las

2009).

Bajo el discurso de “instituciones autónomas”, “participación de los hogares” y “descentralización” –banderas históricas de la lucha docente–, las reformas no transfirieron efectivamente a las escuelas el poder y la toma de decisiones. Así, se generó un tipo de “autonomía débil”, que se ejercía en un espacio delimitado y controlado. Se trataba de una autonomía entendida como capacidad para administrar problemas y captar recursos, sin generar descentralización desde la lógica educativa (curricular) y tampoco territorial. Funcionó más como una forma de abandono de responsabilidades por parte del estado y de responsabilización de los docentes y las escuelas por los problemas educativos, sin que esto significara una mejora en las condiciones de trabajo. Ampliar la participación de la comunidad en la cotidianeidad escolar sirvió, además, como forma de aumentar el control sobre los docentes y dificultó el accionar de los sindicatos al atomizar el conflicto y la capacidad de protesta, ya que cada sindicato debería negociar localmente (Saforcada, 2009).

La evaluación de resultados, otra prioridad de la reforma, es muy corriente en el medio empresarial y tiene como objetivo aumentar la eficiencia en la inversión de recursos y “estimular y premiar a los mejores profesionales”. Promueve una importante estandarización, que supuestamente “racionaliza” los sistemas al centralizarlos, simplificarlos, bajar sus costos y permitir más control. En educación, este tipo de evaluación está articulada con el establecimiento de un costo per cápita que el Estado transfiere (o complementa) a los municipios y escuelas, quienes pasan así a competir por cantidad de alumnos ya que “cobran por cliente”⁴⁹ y tienen que disputar los recursos que puede aportar “la comunidad” y/o los sectores privados. Se suponía que este sistema de “financiamiento a la demanda” permitiría la libre elección de los padres, teniendo en cuenta los resultados de las escuelas en las evaluaciones de calidad.

También entre los docentes se establece un clima de competencia, pues se pagan bonificaciones por “productividad” y los aumentos salariales pueden ser escalonados en función de los resultados obtenidos en los exámenes (tanto por parte de los alumnos como de los mismos docentes). La evaluación de resultados y la descentralización

jurisdicciones, responsabilización de las escuelas y concentración de la capacidad de dirección y de control en la Nación” (Saforcada, 2009: 153).

⁴⁹ Hay políticas que destinan recursos públicos a instituciones privadas, como los *vouchers* en Chile, el ProUni en Brasil y las escuelas *charter*, en Estados Unidos, en las que el Estado financia pero no provee la educación.

vienen de la mano, en el sentido de que las políticas de *accountability*⁵⁰ inciden en las escuelas a través de evaluaciones a docentes “autónomos”, para responsabilizarlos por los resultados sin preocuparse por que estén dadas las condiciones para que se alcance lo “esperado”. En fin, los sistemas de información y evaluación funcionan como mecanismos de competencia (*rankings*), centralización (estándares de calidad) y control⁵¹.

d. Tecnocracia y reformas “a prueba de docentes”

Rosa María Torres (2000) señala que varias de las reformas llevadas a cabo en los años noventa en América Latina partieron de criticar e intentar superar los modos tradicionales de concebir e implementar las reformas educativas, al menos en algunos de sus aspectos más salientes (verticalismo, autoritarismo, falta de visión e intervención sistémica). Sin embargo, de los rasgos que la autora señala como pertenecientes al tipo de “reforma tradicional”, considero que al menos dos están muy presentes en el programa SPFE: su carácter tecnocrático y el hecho de ser reformas “a prueba de docentes”.

Las reformas educativas tecnocráticas que asolaron América Latina en las últimas dos décadas parten de los supuestos expresados en las metáforas de “la escuela vacía” (de experiencias formativas “adecuadas a los nuevos tiempos”) y de la “teoría del déficit” (en la cualificación técnica de los docentes), ignorando las tradiciones y culturas vigentes en la escuela (Suárez, 2004a). En nombre de la eficiencia, de la calidad y del control del sistema escolar, esas reformas combinan la descentralización administrativa y financiera y la re-centralización de las prácticas discursivas legítimas en materia educativa. Las reformas son llamadas “tecnocráticas” pues son concebidas por técnicos especialistas (sea de las administraciones estatales, de los OI o de las editoriales) detentadores de un saber “experto” y supuestamente neutral, pero cuya “objetividad” y “neutralidad” funcionan como legitimación de jerarquías y exclusiones.

⁵⁰ Rendición de cuentas y responsabilización por los resultados.

⁵¹ Cabe mencionar, además, que las evaluaciones estandarizadas generan un mercado muy lucrativo para empresas que preparan los tests, cursos preparatorios, libros de texto etc. (Gentili, 2014).

Los “programas de calidad” reestructuran el currículo, ponen en marcha nuevas formas de capacitación docente e implementan evaluaciones cuantificadas y estandarizadas de resultados de aprendizaje. Bajo la retórica de la “calidad educativa”, prescriben desde el centro los conocimientos y prácticas legítimos para llenar el “vacío” de la escuela; intentan “reciclar” a los docentes para suplir su déficit de formación; y evalúan cuantitativamente y de modo estandarizado los resultados, para ver hasta qué punto se ha conseguido llenar ese vacío y subsanado el déficit (Suárez, 2004a).

El modo de concepción de las reformas está fundado en una “natural” disociación entre los que proponen, diseñan, posibilitan, controlan y evalúan los cambios educativos; y los que simplemente deben ejecutar las prescripciones y someterse a las evaluaciones. Los reformadores son quienes creen detentar el saber técnico necesario para el desarrollo de las propuestas, lo que aseguraría su calidad, además de tornar innecesario el diálogo y la confrontación con otros saberes. Desde afuera de las instituciones que quieren cambiarse –y muchas veces también desde afuera de sus países y contextos sociohistóricos–, y desde “arriba” (es decir, desde las instancias centrales de gobierno), los reformadores construyen una visión simplista y normativa del cambio, generando intervenciones verticales y sectoriales (Suárez, 2004a).

En el caso de las reformas impulsadas por el Banco Mundial, el método de análisis y proyección de los reformadores es eminentemente el económico, lo que genera introyección e institucionalización de los valores de mercado en la esfera de la cultura: competencia, individualismo y comprensión de la “calidad” en términos cuantitativos (Coraggio, 1997). Además, su manto de “cientificidad” le da una apariencia de neutralidad y de verdad irrefutable –típica de los modelos tecnocráticos– que oculta, en este caso, una gran ignorancia respecto de los procesos pedagógicos y de posiciones políticas muy específicas.

Es notable cómo en las propuestas del Banco hay un privilegio a la dimensión de la gestión, y cómo prácticamente no se encuentran referencias a la pedagogía. En su lógica pragmática y “racionalizadora”, y en su preocupación por la “eficiencia”, los reformadores desvinculan la gestión de los aspectos pedagógicos. Esta disociación termina por generar una cultura burocrática que relega y despolitiza la dimensión pedagógica, a la que deja librada al (altamente lucrativo) mercado de los libros de texto. Más que un proyecto político-pedagógico para la educación, las propuestas del Banco

parecen querer instalar una nueva gobernabilidad para la educación pública (Krawczyk, 2002).

El gran “logro” de la agenda de reformas en América Latina ha sido instalar un escenario propicio para la conformación de un mercado educativo. Escenario este legitimado en las sucesivas ediciones de la Cumbre de las Américas, donde se articularon los acuerdos hegemónicos entre a) los neoliberales que defienden el modelo de mercado (a través de sus fundaciones y *think tanks*); b) los sectores empresariales (empresas que venden tecnología educativa, grandes editoriales y empresas que dan capacitación docente y/o preparan exámenes); c) los tecnócratas (de los ministerios y de los OI, que son los que venden los paquetes de reforma); y d) los sectores gubernamentales y no gubernamentales que buscan democratización sin redistribución social (Feldfeber y Saforcada, 2005).

Dalila Andrade Oliveira (2003, 2004, 2005, 2007) señala que la expansión del sistema educativo sin ampliación de las inversiones, sino a través de nuevas estrategias de gestión, organización y control del sistema educativo, resulta en una *reestructuración del trabajo docente*:

A expansão da educação básica realizada em um quadro de tamanha parcimônia sobrecarregará em grande medida os professores. Mas não será somente o aumento da responsabilidade desses pelo sucesso ou fracasso da reforma que lhes pesará os ombros. Na realidade essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e organização do trabalho escolar a partir de então (Andrade Oliveira, 2003: 24).

Ocurren procesos simultáneos de desprofesionalización y “proletarización” del trabajo docente, lo que conduce también a cambios importantes en la identidad profesional. Se observa una intensificación del trabajo docente, que pasa a ejercer otras funciones en la cotidianeidad escolar “descentralizada”, como son las actividades de gestión y otras exigencias que están más allá de su formación (captador de recursos, psicólogo o enfermero). Además, son responsabilizados por el (éxito o) fracaso de los estudiantes, las escuelas y el sistema, y están sujetos a formas más intensas de control, al mismo tiempo que padecen el empobrecimiento de sus condiciones de trabajo, pues cobran los mismos sueldos, trabajan más y en un ambiente de competencia e inestabilidad laboral y subjetiva. El desfasaje entre lo que se espera del docente y las

condiciones objetivas y subjetivas de su trabajo es lo que genera el ampliamente conocido “malestar docente”⁵².

Además de esta precarización laboral, se observa también un proceso de “proletarización”⁵³, que es la pérdida de control del trabajador sobre su proceso de trabajo a partir de la implementación de propuestas curriculares centralizadas, libros de texto, evaluaciones estandarizadas etc. Si, como habíamos dicho, la escuela es vista por los reformadores como una ensambladora o una línea de montaje, al docente le corresponde la función de transmitir, de modo alienado, el conocimiento que es generado en otro lado.

Aunque en lo discursivo se haga referencia a la valorización, profesionalización, autonomía y protagonismo de los docentes, en la práctica lo que se observa es negligencia, desprecio y desconfianza. En la racionalidad instrumental que rige las reformas, los trabajadores de la educación son un “insumo” más; una tecnología a sustituir (porque es cara y poco eficiente) sea por computadoras, sea por libros de texto. Los docentes son, a la vez, *invisibles* en el terreno de las consultas y negociaciones para el desarrollo de los programas (participando menos que otros actores como las ONG, el empresariado o la Iglesia); y muy *visibles* como responsables por la baja calidad educativa y como el gran “obstáculo” a las reformas⁵⁴ (Torres, 2000; Barreto y Leher, 2003; Evangelista y Shiroma, 2007).

Para superar el “profesor-obstáculo” –y de paso reducir el “costo-profesor”–, se construye una imagen perversa de los docentes y sus organizaciones, debilitándolos material, simbólica y epistemológicamente, para luego proponer las reformas. Así,

⁵² “Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes –pela negação e desprezo pelo seu saber profissional–, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriundo da suposição de que a escola prescindia de profissionais. Maior demonstração disso está na própria legislação educacional, ao adotar a expressão ‘valorização do magistério’ para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação, expressão esta cunhada no seio do movimento sindical docente” (Andrade Oliveira, 2003: 33).

⁵³ Hay autores que prefieren no utilizar el término “proletarización” para referirse a los efectos de las reformas educativas en las condiciones profesionales de docentes de escuelas públicas porque los profesores, además de no producir bienes materiales, tampoco generan plusvalor. Lo tomamos aquí como analogía a la situación de los trabajadores privados de los medios de producción propios y que se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para poder subsistir, en estructuras fragmentadas en las cuales se pierde el sentido del propio trabajo.

⁵⁴ Los docentes y sus organizaciones son vistos como obstáculos a las reformas educativas, pero también a las reformas del Estado impulsadas por el neoliberalismo. En la mayoría de los países son la mayor y más organizada categoría de empleados públicos, y resisten a los avances de la desregulación y precarización laboral.

“todos saben” que los docentes son corporativistas, contrarios a los cambios, que no quieren asumir compromisos ni responsabilidades, que rechazan la “meritocracia” porque son incompetentes, que sus salarios y su antigüedad asfixian el presupuesto y la gestión etc. (Barreto y Leher, 2003). El debilitamiento material se da a través del pago de bonificaciones por “productividad” o por “mérito”, pues esto hace que la mayoría de los trabajadores no tenga corrección salarial. Las estrategias de evaluación también aumentan el control y quitan la autonomía respecto a los objetivos y sentidos de su trabajo, lo que genera una forma de debilitamiento epistemológico y político, al ubicar a los docentes en posiciones subalternas en las que sus saberes y experiencias son desechados como no significativos.

En la articulación entre las tendencias simbólica, material y epistemológica de debilitamiento está la propia docencia, cada vez menos entendida como formación, y más como transmisión y adiestramiento (Barreto y Leher, 2003). Los docentes no son concebidos como *sujetos* del desarrollo de las propuestas, sino como *agentes* del modelo a implementar; no son *sujetos* que participan de la formación de los estudiantes poniendo en juego sus saberes y experiencias, sino *facilitadores* del aprendizaje. Por otro lado, es notorio cómo se suele hablar de “docencia” y no de “docentes”, lo que implica un énfasis en la actividad y no en el *sujeto*.

Ball (2002) agrega que la implementación de una nueva concepción de gestión no es solo una estrategia para el cambio de las organizaciones, sino que también implica *reformular docentes* y lo que significa ser profesor⁵⁵. Se trata de una nueva regulación que intenta forjar “sujetos empresariales” que vivan sus vidas como empresarios de su “yo”, generalizando la forma-empresa a todas las formas de conducta. Esa nueva subjetividad estaría marcada por la competencia y la búsqueda de eficiencia y productividad crecientes, pautadas por el autointerés y el pragmatismo, más que por alguna ética o evaluación profesional, política o colectiva. Esto es lo que instala la “cultura de la performatividad competitiva”, sobre todo a través de las herramientas de cálculo de productividad y pago de bonificaciones salariales. Así, se alteran profundamente el acto de enseñar y la subjetividad del profesor, pautada ahora por la mercantilización y la competencia, sin ninguna discusión autónoma sobre los sentidos y los objetivos de su

⁵⁵ “As tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor. A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também o que nós somos –nossa ‘identidade social’” (Ball, 2002: 22).

práctica. El docente debe limitarse a ser productivo y eficiente en la búsqueda de las metas impuestas.

e. Los docentes y el programa *São Paulo faz escola* (SPFE)

El programa SPFE nos parece un caso interesante para analizar cómo se aplican en la práctica estas observaciones generales sobre las reformas educativas neoliberales. El programa parece estar vinculado a la agenda de reforma de los OI en la medida en que fue concebido de modo tecnocrático, es “a prueba de docentes”, e intenta instalar la lógica de la performatividad y “reformular docentes”.

El programa es un ejemplo muy claro de gestión tecnocrática, ya que fue concebido por técnicos especialistas detentadores de un saber “experto” y supuestamente neutral, pero cuya “objetividad” y “neutralidad” funcionan como legitimación de jerarquías y exclusiones. Un grupo restringido de especialistas (en este caso profesores universitarios contratados por una fundación privada) le arrebató al conjunto de educadores el derecho de participar activamente en la elaboración del proyecto educativo, dejándolos limitados a un mero rol de ejecutores. En la tensión entre tecnocracia (donde deciden los “entendidos”) y democracia (donde todos participan del proceso de decisión), en este caso se impone la tecnocracia, en su forma burocrática y con el papel privilegiado de los especialistas en el desarrollo del programa.

Podríamos pensar que la forma en que se ha desarrollado este programa – disociando teoría y práctica, y estableciendo un vínculo prescriptivo⁵⁶ entre los técnicos que planifican y los docentes que ponen en práctica el currículo– responde a lo que Grundy (1998: 51) denomina “currículo como producto” y que Sacristán (1986: 10) define como “pedagogía por objetivos”, pues ante el fracaso escolar y la crisis del sistema educativo, se buscaron respuestas técnicas, sin dar las discusiones teóricas e ideológicas necesarias.

⁵⁶ Si bien en cierto sentido la discusión curricular puede ser considerada como un logro si la comparamos con el desentendimiento estatal de los noventa, en el caso paulista se llega a un extremo prescriptivo y se quita la autonomía del docente.

Enlatados como este fueron implementados en países del Norte casi 20 años antes, y son analizados por Michael Apple en *Educación y poder* (1987). Según el autor, para entender las presiones ideológicas y económicas que sufre la escuela, hay que situarla en las tendencias del proceso de acumulación de capital y ver su relación con los cambios en el proceso laboral. En momentos de crisis económica y de legitimación, el Estado extiende a la escuela lógicas que “triumfaron” en la economía, como el proceso de “racionalización” que descompone trabajos complejos en acciones específicas con resultados concretos y que permite usar personal menos calificado y más barato, además de controlar mejor el ritmo y los resultados del trabajo (taylorismo)⁵⁷.

Para aumentar la productividad y el control sobre el trabajo, y a la vez bajar sus costos, la “racionalización” a) separa concepción y ejecución del trabajo; b) genera descualificación del trabajador (pérdida de habilidades y conocimientos usados en la planificación, comprensión y actuación, que pasan a estar monopolizados por los “expertos”); y c) le quita al trabajador el control sobre su propio trabajo, disminuyendo su capacidad de resistencia (Contreras Domingo, 1997). Este proceso –que genera pérdida de autonomía, es decir, pérdida del control y del sentido sobre el propio trabajo– es conocido como “proletarización”.

Los mejores ejemplos del abuso de los procedimientos de control técnico se basan en el crecimiento extraordinariamente rápido que ha experimentado el uso de series de materiales educativos previamente elaborados. Es casi imposible entrar en un aula en Estados Unidos sin ver cajas y cajas de material de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lectura (‘áreas’, como se las llama a veces) dispuestas en estanterías para su uso. Un área escolar adquiere un conjunto de material, que incluye una relación de los objetivos, los contenidos del material curricular precisos, actividades para el profesor y respuestas apropiadas de los alumnos, así como tests de evaluación de la capacidad, de acuerdo con el sistema. Normalmente, estos tests ‘reducen’ el conocimiento a conductas y aptitudes ‘adecuadas’ (Apple, 1987: 155).

Las propuestas curriculares centralizadas, las evaluaciones estandarizadas y los libros de textos y cuadernillos son parte de una lógica que toma a los docentes como meros ejecutores, profundizando la separación entre concepción y ejecución de la

⁵⁷ “Porque dada la legitimación de estas aproximaciones empresariales en la economía (recordemos, es donde el taylorismo de hecho triunfó en muchos sentidos), y dado que el Estado no puede escapar a su propia crisis actual de legitimidad y a la crisis económica más extendida, los frutos de este conocimiento técnico-administrativo que se ha transformado en oficinas, fábricas y negocios que rodean a la educación, volverán a las escuelas como parte del modo en que el Estado percibe que debe hacer frente a estos difíciles problemas” (Apple, 1987: 148).

enseñanza y promoviendo, así, la “proletarización” del trabajo docente⁵⁸. Este proceso, sumado a la precarización del trabajo, tiene un impacto profundo en la identidad docente. Pese a la multiplicidad de discursos sobre la importancia de la valorización de la educación y del profesor (Nóvoa, 1999), el docente termina siendo visto como poco capacitado y responsable del fracaso del sistema. En este escenario, el docente se siente aislado y angustiado ante la dificultad de vislumbrar una alternativa a los avances de las reformas tecnocráticas que le atribuyen ese lugar subordinado y enajenado de su propio trabajo⁵⁹. Los sindicatos resisten, haciendo hincapié en la precarización de las condiciones laborales, pero sin poder revertir la proletarización y la dimensión epistemológica de las reformas. No es casual que muchas veces el docente no se vea como protagonista de los procesos de lucha política y constitución de otro proyecto para la escuela, ya que este es el resultado esperado de una lógica que le atribuye un lugar subordinado en los procesos escolares, políticos y de conocimiento.

Como ya señalamos, más allá de su contenido, la estructura, la concepción y la implementación de los materiales educativos previamente elaborados alienan a los docentes de las relaciones productivas con el conocimiento, con sus pares y sus alumnos (Apple, 1987; Contreras Domingo, 1997; Andrade Oliveira, 2003). Los “enlatados” son casos paradigmáticos del proceso de proletarización docente, sobre cuyos efectos políticos es importante reflexionar. La precarización de las condiciones laborales lleva a una *intensificación del trabajo* (Contreras Domingo, 1997: 21) que muchas veces empuja al docente a adoptar el material “enlatado” porque eso se traduce en una reducción del tiempo necesario para planificar las clases. Así, el docente muchas veces termina por aceptar esta lógica⁶⁰ que genera menos reflexividad (su tiempo es ocupado con tareas burocráticas), más aislamiento y ganas de hacer solo lo esencial. De este modo vemos que *el control técnico significa también control ideológico* (Contreras

⁵⁸ Al perder el control sobre el proceso de trabajo se pierde también el sentido de la práctica, como en la experiencia que relaté en el capítulo 4 del presente trabajo.

⁵⁹ Muchas veces el docente también se siente atrapado en esa condición porque las críticas que formula a las condiciones de trabajo en la escuela pública pueden terminar siendo funcionales a las reformas neoliberales, que se basan en una supuesta bancarrota de la escuela pública para legitimar sus reformas tecnocráticas y empresariales.

⁶⁰ Apple (1987: 155) señala que “dada la autonomía relativa de la enseñanza (uno puede normalmente cerrar la puerta y no ser molestado) y dada la historia interna de los tipos de control dentro de la institución (estilos de administración paternalista, a menudo en Estados Unidos basados en las relaciones de sexo), la escuela ha sido relativamente reacia al control técnico y burocrático. Esta ‘autonomía relativa’ puede estar resquebrajándose hoy”. Por su parte, Contreras Domingo (1997: 33) recuerda que “es imposible que el profesorado abandone, o que se le sustraigan todas las funciones intelectuales, como es imposible no conservar un sentido ético en el oficio docente”.

Domingo, 1997), pues se pierden los propósitos sociales del trabajo y la capacidad de movilización y organización docente.

El programa SPFE es un caso evidente de centralización curricular, sin ninguna variación para el universo de las 5300 escuelas de un estado con 40 millones de habitantes y realidades sociohistóricas y culturales muy distintas. Si en algunos casos quedaban dudas o se veían “paradojas” entre el discurso de autonomía y descentralización, por un lado, y la práctica de centralización curricular, por el otro (Saforcada, 2009), aquí no queda ningún espacio para hablar de autonomía ni de descentralización. En este programa también están presentes la evaluación de resultados vinculada al pago de un bonus salarial y la responsabilización de los docentes por los resultados educativos de sus alumnos y por lo que sucede con la escuela y el sistema (a pesar de que el docente esté alejado de la concepción de su trabajo). El programa SPFE es, en definitiva, un caso de responsabilización de un docente proletarizado.

Podemos decir, entonces, que se trata de un programa “a prueba de docentes”, pues estos son vistos como “insumos” caros y poco eficientes, que podrían ser sustituidos por cuadernillos aplicados por facilitadores (contratados precariamente). En la aplicación del SPFE los docentes fuimos *invisibilizados* a la hora de las negociaciones y consultas para el desarrollo de la propuesta⁶¹, pero muy *visibilizados* como responsables por los problemas de las escuelas.

Al parecer, lo que finalmente intentaba conseguir el programa SPFE al instalar la lógica de la performatividad, era *reformar al docente*. Desde esta perspectiva, si el docente hiciera bien los cálculos se daría cuenta de que le convendría adoptar el programa, pues tendría menos trabajo de planificación, mejores resultados y, por lo tanto, mayor bonus salarial. De lo que ese hipotético docente reformado no se daría cuenta es que de ese modo su autonomía y el sentido de su práctica desaparecen, y que estaría atrapado en una *doble profecía autocumplida*: la de las mejoras en los resultados oficiales a través de pruebas estandarizadas que verifican justamente los contenidos de los cuadernillos (lo que implica entrenamiento, más que formación); y la del “déficit de

⁶¹ Durante el 2007, año anterior a la implementación del programa, en la página web de la Secretaría de Educación estuvo habilitado un canal para que los docentes subieran “propuestas didácticas exitosas” aplicadas en sus materias. Los sindicatos no fueron invitados a participar de la elaboración del programa y en las dos horas semanales del “Horario de Trabajo Pedagógico Colectivo” (HTPC) no se habló nunca del desarrollo del programa, ni siquiera para sugerir que enviáramos propuestas individuales. La mayoría de las veces, las reuniones eran ocupadas con tareas burocráticas o administrativas que las secretarías no lograban completar.

formación” de los docentes, que no pueden estar “bien formados” si no tienen cursos y prácticas de capacitación continua, sino que cada vez estudian y dialogan menos, ya que basta como formación profesional conocer las instrucciones para la aplicación de un material preconcebido sin su participación.

f. Doble privatización de la escuela pública

Como vimos, Brasil vive un momento estratégico para discutir la valorización del trabajo docente en sus dimensiones material, simbólica y epistemológica. Vimos también que la tendencia en el estado de San Pablo es la adquisición, por parte de las administraciones públicas municipales, de “sistemas de enseñanza” vendidos por empresas privadas, que incluyen cuadernillos para las clases, evaluaciones estandarizadas, formación para los docentes y la formulación de la política pública municipal. Es un caso explícito de privatización de la escuela pública, en la que el docente juega un rol claramente subordinado y sujetado. El caso del programa SPFE es un poco más complejo, porque fue desarrollado por la propia Secretaría Estadual de Educación en asociación con una fundación privada que contrata profesores universitarios, pero va en la misma dirección.

Vimos cómo tales reformas o programas pueden ser entendidos como un intento de debilitar a los docentes para que no resistan a la conformación de un mercado educativo, uno de los más lucrativos y promisoros del mundo⁶². Cuando los trabajadores docentes son precarizados, “proletarizados” y tomados como agentes o facilitadores y no como sujetos, se vuelven un obstáculo más fácil de superar en el camino hacia la liberación de la educación pública al mercado. En Brasil, los libros de texto ya son un

⁶² “Essa preocupação com a educação está assentada no fato de ser um setor de enormes possibilidades em relação ao lucro. O banco Merrill Lynch calculou o mercado mundial do conhecimento pela Internet em 9,4 bilhões de dólares no ano 2000 e estimulou que esse valor pudesse alcançar, em três anos, a cifra de 55 bilhões de dólares. Em janeiro de 2001, a revista *O correio UNESCO* dedicou todo esse número a artigos que afirmam que a educação no mundo representa um mercado que movimenta dois trilhões de dólares ao ano. Em abril de 2002, a revista *Exame* reportou, em edição especial, que a educação no Brasil movimenta 90 bilhões de reais e nas próximas décadas será o mercado mais promissor e dinâmico do mundo na perspectiva de lucro. Por isso que grupos internacionais estão investindo no país, em parceria com empresas de ensino superior e as que comercializam ‘sistemas de ensino’” (Costa, Neto y Sousa: 2009: 31).

El diario *Folha de São Paulo*, en su sección de “Negocios”, actualizó esas informaciones con datos del 2010. Disponible en: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1708201015.htm> (Último acceso: 02/12/2011).

importante negocio en el que actúan gigantes multinacionales del sector, y ahora los “sistemas de enseñanza” vienen a ampliar el alcance y las ganancias de esas empresas, cuya demanda por parte de la educación privada –que atiende a no más de un 10% de la población escolarizada– ya había llegado a un límite.

El programa SPFE parece ser un ejemplo claro de lo que Hillert (2011) describe como doble privatización de la escuela pública: por un lado un grupo de técnicos, funcionarios y especialistas monopoliza la elaboración del proyecto educativo; por el otro, algunos sectores de la sociedad civil participan de ese proceso, imponiendo sus intereses privados. En el contexto paulista las empresas privadas que desarrollan y venden los “sistemas de enseñanza” son claramente beneficiadas; en el caso del SPFE las fundaciones (así como las editoriales y las gráficas, aunque indirectamente) también son contempladas, mientras que los docentes son silenciados y sujetos.

Además de la tarea de *denunciar* este mega operativo de transformación de la educación pública en un mercado lucrativo para empresas privadas, cabe también *resistir* activamente. Es fundamental ampliar el debate sobre diagnósticos, acciones y proyectos político-pedagógicos, incluyendo a los protagonistas-docentes como actores, como *sujetos*. Tener nuestras propias propuestas y proyectos nos dará fuerza y legitimidad para plantarnos como interlocutores de otros actores de la comunidad educativa y para participar de la definición de la política educativa. Es importante, además, hacer hincapié en la dimensión colectiva de esta resistencia y en el rol que los sindicatos pueden cumplir en ese proceso, teniendo sus propios centros de investigación, estableciendo intercambios pedagógicos y tornando viable el planteo de un proyecto educativo a partir de los docentes. Cabe también, en este proceso, articular las distintas luchas que se dan a nivel local (sin afán homogeneizador, por medio de procedimientos de “traducción”) y tomar los aportes de los movimientos sociales, que tienen experiencias importantes en términos educativos⁶³.

Las banderas tradicionales de la lucha docente –autonomía y democratización– siguen vigentes, pues sabemos que la verdadera democratización depende de la configuración de otras relaciones de saber, en las que los docentes y estudiantes de cada

⁶³ Andrade Oliveira (2007: 370) señala que “os movimentos sociais organizados, na América Latina, têm revelado novas propostas educativas que podem ser apropriadas e disseminadas por outras partes da Região, a exemplo, aquelas formuladas na luta pela terra do ‘Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra’ (MST), no Brasil, os ‘Barrios de Pié’, na Argentina, as ‘Expedições Pedagógicas’ da Colômbia, entre outras”.

escuela participen colectivamente de su construcción, en diálogo creativo con la tradición y con los saberes y experiencias previos de cada uno. Participar de la gestión y de la planificación es también una reivindicación docente, no como proponen las políticas neoliberales de descentralización –“la revalorización de la técnica en desmedro de la política, bajo el eufemismo de la participación” (Andrade Oliveira, 2007: 371)–, sino como un trabajo remunerado, no desvinculado de los aspectos político-pedagógicos, con delegación real de poder y como proceso efectivo de democratización política y epistemológica de la escuela⁶⁴.

g. Políticas de conocimiento y el programa *São Paulo faz escola* (SPFE)

En mi experiencia como educador, la pérdida de autonomía en el aula le quitó sentido a la docencia. No es que nos hayan quitado una autonomía que antes estaba plenamente dada pero, en el caso paulista, sí intentaron quitarnos la posibilidad de planificar nuestras actividades en función de nuestras experiencias intelectuales y profesionales. Es cierto que la “proletarización” nunca es total, pues siempre se preserva alguna autonomía en la planificación y ejecución del trabajo docente. Sin embargo, el vaciamiento de las instancias colectivas de discusión y decisión, sumado a la precarización de las condiciones de trabajo y al ataque a nuestra autonomía, me resultaron inaguantables. Fue por esto que en aquel momento me pareció oportuno dar un paso al costado para reflexionar sobre esta experiencia y tomar un poco de distancia de la operación discursiva hegemónica.

En el artículo “La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos” (2004a), Daniel Suárez señala que, en conjunto, estos programas constituyen una “política de conocimiento”, ya que:

Propiciaron toda una epistemología (las formas de ponderar y acceder a las ‘verdades’ de la educación), una metodología (los criterios y estrategias adecuadas para lograrlo) y una serie de procedimientos técnicos (la operatoria sistemática para llevar adelante esas estrategias y plasmar esos criterios para acceder a la ‘verdad’) que perfilaron esa forma

⁶⁴ Un ejemplo reciente y muy cercano, en términos territoriales, al programa SPFE (aunque a años luz en lo que se refiere a los trabajadores docentes) fue la gestión de Paulo Freire como secretario municipal de Educación de San Pablo. Para “cambiarle la cara a la escuela” Freire y su equipo propusieron la democratización radical de la gestión y del currículo, como clave para tornarla popular (cf. Freire, 1999 y capítulo 8 del presente trabajo).

particular de pensar y hacer la educación como la única viable, legítima y deseable. El carácter político de esa operación cognitiva (o cultural) para la escolarización deviene del hecho de que, una vez instalada en las prácticas de gestión de la reforma, definió claramente posiciones diferenciadas y asimétricas de saber y de poder entre nuevos y viejos actores del sistema, confiriendo a unos la capacidad y la legitimidad para decir a los otros lo que debían hacer para estar a la altura de las circunstancias de la innovación. El resultado fue la desacreditación de los docentes y de sus formas de saber pedagógico, así como su confinamiento a un lugar subordinado en la división social y técnica del trabajo escolar (Suárez, 2004a: 84).

Al rechazar los saberes y prácticas existentes en la escuela como inferiores, retrasados y sin valor, y al imponer autoritariamente el saber de los técnicos especialistas, la tecnocracia demuestra estar fundada en una racionalidad indolente (Sousa Santos, 2006, 2008) y colonial (Quijano, 2003; Lander, 2003). Al afirmar la objetividad y la imparcialidad de sus conocimientos, intenta hacer que el proceso parezca apolítico, mientras instala una lógica que subyuga a los docentes, a sus prácticas y a sus saberes. Sigue presente aquí el dualismo evolucionista y jerárquico que subordina violenta y autoritariamente lo otro como inferior y sin valor, imponiendo su propia perspectiva de conocimiento (y de poder) como lo universal y verdadero.

La “racionalización del sistema educativo” al que se refieren los discursos de las reformas, jamás discute los fines de la escuela y de los cambios que para ella se proponen, sino que más bien los piensan solo en función de aumentar su “eficacia”. Estamos en el reino de la racionalidad instrumental, en el que “se considera que la tarea, e incluso la verdadera esencia de la razón, consiste en hallar medios para lograr los objetivos propuestos en cada caso” (Horkheimer, [1947] 1973: 7). Esos objetivos, sin embargo, son muchas veces sobreentendidos o aún ignorados, lo que lleva a una racionalidad entendida como adecuación de medios a fines que no necesariamente son conocidos o compartidos, quedando olvidada la tarea de comprender y determinar racional y democráticamente los objetivos. Alienada de los fines deseados y del sentido de las prácticas, la racionalización termina por proporcionar exclusivamente la eficacia de las políticas hegemónicas; es el predominio de la técnica por sobre la política.

Herbert Marcuse (1967) también hablaba del sentido político de los modos de pensar y legitimar los saberes. El autor veía en la minusvaloración de lo sensible y de la subjetividad, y en la renuncia al cuerpo –la fuerza de trabajo–, formas de librar a la explotación y legitimarla. En el caso de la escuela, este rechazo del cuerpo, de la

subjetividad y de las experiencias de docentes y estudiantes tiene importantes efectos político-pedagógicos, pues se renuncia a los saberes y experiencias locales. Un “enlatado” con todas las clases y actividades didácticas ya planificadas, propuesto para un estado con 40 millones de habitantes y características socioculturales muy variadas, hace (o intenta) que se trabajen los mismos contenidos, de la misma manera, con los mismos ritmos, independientemente del contexto local, de los docentes y de los estudiantes. Está en juego una noción de conocimiento como dado, como una entidad adquirible y transmisible, que es deudora de la herencia iluminista y positivista de conocimiento. Esa concepción reduce los procesos a hechos y descarta las articulaciones y contradicciones, naturalizando los fenómenos y perdiendo la dimensión de proceso en la construcción de conocimiento (Entel, 1988). Este tipo de pensamiento “puro” y descontextualizado, tributario del idealismo, separa pensantes y trabajadores y es identificado por Marcuse (1967) con la aceptación de lo existente. El intelecto sin experiencia sensible genera un empobrecimiento del pensamiento y termina por convalidar formas de alienación invisibilizadas.

Más que un proceso de construcción de conocimientos y de formación, está en juego la transmisión de informaciones. Se trata de un proceso de estandarización que excluye las diferencias locales y las particularidades, y hace que el acto educativo sea mera repetición de lo mismo. De este modo se constituyen subjetividades no creativas, monótonas y pasivas. Los sujetos son fácilmente reemplazables, lo que permite planificar mejor, bajar costos y prever comportamientos, facilitando de este modo la manipulación y los negocios. Los cuerpos, las experiencias, los sujetos quedan afuera, así se puede prever y controlar mejor, es decir, “racionalizar” el sistema. La exclusión del docente (y de los estudiantes) de los procesos de producción y creación de su propio trabajo tiene como efectos políticos la verticalización y la centralización. Esa alienación docente establece posiciones de sujeto en función de las relaciones entre saber y poder, y agudiza la división del trabajo entre los especialistas autorizados y los receptores-ejecutores a ellos subordinados.

PARTE IV. Otras prácticas

Capítulo 7: Por una sociología de las ausencias y las emergencias

La tarea de la crítica no puede ser meramente negativa: también forma parte de sus desafíos la necesidad de hablar un “lenguaje de la posibilidad”. Si nos parece que el programa paulista es tecnocrático y “a prueba de docentes”, debemos preguntarnos qué experiencias actuales existen que ubiquen al docente como sujeto e intelectual crítico. Al preocuparse por la dimensión instituyente de la crítica, el análisis del programa paulista no debe estar desvinculado de la búsqueda de algo así como una “sociología de las ausencias y de las emergencias” (Sousa Santos, 2006, 2008). Esto se traduce en un esfuerzo por identificar, describir y analizar experiencias contrahegemónicas en curso que visibilicen las voces y los saberes que la tecnocracia trata de silenciar y que pongan en marcha métodos de construcción y validación de conocimientos alternativos a aquellos de la racionalidad moderna.

En el texto “Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela”, Suárez vuelve a analizar la profundización de esas configuraciones de saber y de poder tecnocráticas y subordinantes, pero ahora para apuntar a las tendencias presentes en Argentina y en América Latina orientadas a revertir esa situación:

Cada vez hay más proyectos de intervención e investigación pedagógicas tendientes a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de saberes pedagógicos contruidos al ras de la experiencia escolar. Muchos de ellos indagan, justamente, las implicancias intelectuales y cognitivas de ese involucramiento y esa participación. [...] Algunos ejemplos de esas experiencias colectivas que involucran la movilización político-pedagógica y un fuerte reposicionamiento en los procesos de producción del saber pedagógico por parte de los docentes y educadores son: la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia; los Centros de Autoformación de Docentes de Perú; las diversas y varias experiencias del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil; algunas experiencias sindicales docentes en Argentina, que combinan las tradicionales reivindicaciones sectoriales con actividades de producción intelectual y político-pedagógica en mano de docentes y profesores; las redes de docentes que investigan desde la escuela en distintos países del Continente (Suárez, 2005: 6).

Esas experiencias están informadas en una racionalidad alternativa a la tecnocrática, que fundamenta sus propuestas en argumentos “técnico-científicos” y con eso intenta vaciar su carácter político, pues son los “expertos” los que dan legitimidad a las propuestas y su conocimiento sería “apolítico y neutral”. Con base en esos argumentos, se excluye todo un universo de experiencias y saberes de los sujetos involucrados en la cotidianeidad escolar –especialmente los docentes–, considerados irrelevantes o inferiores.

Las experiencias consideradas contrahegemónicas presentan otras formas de relación con el saber producido en la escuela. Aquí, el profesor construye conocimiento escolar entre sus pares, hecho que tiene consecuencias epistemológicas y políticas decisivas en la democratización de la escuela. Si, como señala Sousa Santos (2006: 33), “no puede haber justicia social global sin justicia cognitiva global”, la democratización educativa también depende de una democratización epistemológico-cognitiva. Algunas experiencias de la praxis latinoamericana parecen promover este tipo de democratización en la medida en que recuperan experiencias y voces cuya ausencia es construida y cuya emergencia es reprimida.

Si por un lado la política de conocimiento hegemónica para la escuela en Brasil es aquella que relega los docentes a un lugar subordinado, y que deshecha sus saberes y experiencias como si carecieran de valor (Andrade Oliveira, 2003, 2004); por el otro, hay diversas prácticas en Brasil y en América Latina que plantean, en la praxis, una política de conocimiento alternativa para la escuela. La gestión de Paulo Freire como secretario de Educación de San Pablo, en Brasil, y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) son ejemplos de experiencias en las cuales los docentes tienen un papel protagónico en los procesos de producción de conocimiento.

Buscando un contrapunto en términos de las políticas educativas en el estado de San Pablo, la gestión de Paulo Freire como secretario de Educación se presenta como una experiencia que trata el tema del gobierno escolar y la participación del docente en las dinámicas curriculares de manera alternativa al programa *São Paulo faz escola* (SPFE). La democratización radical de las relaciones de saber y poder en la escuela – por medio de los procesos articulados de reformulación curricular y fortalecimiento de los espacios de gestión democrática en la escuela– posicionó a los docentes como trabajadores intelectuales y situó sus saberes y los de la comunidad en el centro de la

producción de conocimiento pedagógico, desde la escuela, y en contacto con los especialistas.

La DNEP (ver capítulo 9 del presente trabajo), desarrollada en Argentina, es un buen ejemplo de las numerosas y variadas experiencias que promueven un fuerte reposicionamiento de los docentes, al generar otras formas de relación con el saber en la escuela. Opté por analizarla por haber estudiado sus procedimientos en un seminario de la Maestría y luego haber trabajado con ese dispositivo, como participante y coordinador de seminarios y talleres. Uno de los rasgos más interesantes de la DNEP es el hecho de que reconoce que el docente construye conocimiento escolar con sus pares y alumnos. Tal reconocimiento tiene consecuencias epistemológicas y políticas decisivas en la democratización de la escuela, pues mientras que en la lógica tecnocrática se concibe al profesor como transmisor de un saber generado afuera de la escuela, aquí el docente aparece como sujeto de la producción de saberes. Esto sugiere un horizonte de ampliación de su participación no solo en las dinámicas escolares sino también en las políticas públicas educativas. Con el reconocimiento de nuevas posiciones de sujeto, se abren posibilidades para que el docente aparezca como protagonista de los procesos de reconstrucción democrática de la escuela.

Mi propia (e intensa) experiencia con las reformas tecnocráticas y sus efectos en las dinámicas escolares y en la identidad docente, me llevó a indagar sobre la gestión de Paulo Freire como secretario municipal y sobre la DNEP, como estrategias que pueden contribuir, desde la práctica, a la construcción de otra política de conocimiento para la escuela y la reinención de la identidad profesional docente. Estas estrategias parecen indicar que tal reinención pasa por la democratización de las relaciones de saber en la escuela (puesto que es este el espacio por excelencia donde las relaciones de poder están ancladas en posiciones de saber), al incluir a los docentes como sujetos –y no como objetos– de las prácticas curriculares, y también de las investigaciones sobre ella.

Capítulo 8: Gestión de Paulo Freire como secretario municipal de Educación de San Pablo (1989-1991)

a. La democratización radical de la escuela pública

O que não é possível, para mim, é falar no respeito às bases populares, mas, ao mesmo tempo, considerar que elas não têm maioria suficiente para dirigir-se; é falar de uma escola democrática e manietar as professoras, em nome de sua pouca competência, com 'pacotes' emprenhados por nossa sabedoria.

PAULO FREIRE, *Educação na cidade*.

Para que no quedara atrapado en el lenguaje de la crítica y que pudiera desarrollar también la dimensión utópica del pensamiento crítico, los docentes de la Maestría me sugirieron que realizara una comparación entre el programa *São Paulo faz escola* (SPFE) (implementado durante la gestión de Serra como gobernador del estado) y las propuestas de la gestión de Paulo Freire como secretario de Educación de la ciudad de San Pablo⁶⁵ (durante el gobierno de Luisa Erundina como intendente).

El modelo de la gestión Freire era la Escuela Pública Popular, que es “sustantivamente democrática” y que lucha por una creciente democratización de las relaciones dentro y fuera de la escuela, además de “reconocer la presencia de las clases populares como condición *sine qua non* para la práctica realmente democrática en la escuela pública” (Freire, 2001: 49). Su proyecto como secretario era “cambiarle la cara a la escuela” (1999: 55), a pesar de todas las limitaciones presupuestarias y burocráticas –y de la tradición autoritaria del país, fuertemente presente en el ámbito escolar. La democratización fue la marca de la gestión y era entendida como clave para tornar popular a la escuela, sea democratizando el acceso y la permanencia (adaptándola a las condiciones de los hijos de la clase trabajadora), sea democratizando la gestión y el currículo (generando participación de todos en las decisiones y desplegando formas de producción de conocimiento colectivas, horizontales y significativas). Así, se daba voz a

⁶⁵ La educación pública en Brasil se organiza en distintos niveles y hay una división de responsabilidades entre los entes de la Federación. Los municipios actúan prioritariamente en la educación infantil y la enseñanza fundamental; los estados son responsables por la enseñanza fundamental y media; y el gobierno federal organiza el sistema de educación superior y tiene, además, función redistributiva e suplementaria, garantizando asistencia técnica e financiera a estados y municipios (ver artículos 8 a 10 de la Ley n° 9.394/1996, que instituye las directrices y bases de la educación nacional).

Fui docente de planta en escuelas medias vinculadas al gobierno del estado de San Pablo. Paulo Freire, en cambio, fue secretario de educación de la ciudad de San Pablo, es decir, de un conjunto distinto de escuelas, que atienden los niveles infantil y fundamental.

los saberes silenciados e se invitaba a jóvenes y docentes a asumir el papel de constructores activos de conocimiento.

Desde mi experiencia como docente, la democracia en la escuela había surgido como una preocupación central (ver parte II del presente trabajo). Una incursión en la bibliografía sobre el tema (Giroux, 1993; Apple y Beane, 1999; Martínez Bonafé, 2003; Rigal, 2004), me permitió identificar cuestiones comunes a los diversos autores. En primer lugar, todos ellos constatan que para pensar el tema de la democracia y de la ciudadanía en la escuela es necesario ir más allá del eslogan que atribuye a la escuela la función de “formar ciudadanos para la vida democrática”. Como todo eslogan, la frase genera consenso, vacía la discusión y legitima el punto de vista de los que controlan la palabra pública (Contreras Domingo, 1997). Los autores entienden el concepto de ciudadanía como terreno de lucha y buscan hacerlo convergir con una concepción radical de democracia y con una ciudadanía activa⁶⁶. Para esto hacen un rastreo histórico-conceptual de las distintas maneras de entender la ciudadanía, para luego discutir las implicancias de la configuración social actual (mayor efervescencia social, con el surgimiento de nuevos sujetos) en las relaciones entre educación y ciudadanía.

Otra cuestión común señalada por los autores es que “a pesar de la retórica de la democracia en nuestra sociedad y la idea de sentido común de que la forma de vida democrática se aprende a través de experiencias democráticas, las escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas” (Apple y Beane, 1999: 28-29). En una investigación empírica en escuelas españolas, Martínez Bonafé (2003) llega al diagnóstico de que la ciudadanía está ausente de las escuelas; que estas no son *vividas* como espacios públicos democráticos; que hay desinterés por parte del sujeto docente en participar de los espacios democráticos establecidos (vistos como “lo extra”); y que no se vincula el tema de la democracia con el conocimiento. Cuando la participación se institucionaliza, sin que los actores se involucren, se genera desencanto, desilusión, aburrimiento, inercia... (Martínez Bonafé, 2003). Ante esta constatación, lo que hacen algunos autores es rescatar el relato de los protagonistas acerca de experiencias de escuelas democráticas “exitosas”.

Sea en el rastreo histórico-conceptual y en la problematización de las distintas

⁶⁶ Según Giroux (1993: 56), la ciudadanía activa “no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el Estado y otras esferas públicas”.

concepciones de ciudadanía, sea en el rescate de experiencias de escuelas democráticas exitosas, se trata de intentos por contribuir a la construcción de una escuela pública vinculada al proyecto de democratización radical de la sociedad. Las escuelas deberían ser esferas públicas democráticas, promotoras de la alfabetización cívica y la participación ciudadana activa, y capaces de vincular la lucha al interior de la escuela con aquella que hace a la construcción de una sociedad radicalmente democrática y plural, que tenga en cuenta los nuevos sujetos sociales y las nuevas pugnas democráticas resultado de sus demandas.

Para identificar si una experiencia es democrática Apple y Beane (1999) sugieren que se analice: a) *estructura y procesos democráticos* –verificar si hay participación general de la comunidad escolar en cuestiones de gobierno y elaboración política; y b) *currículo democrático* –indagar el espacio que se otorga a los diferentes sujetos de la comunidad educativa y qué saberes configuran el currículo.

Los mismos autores identifican como rasgos comunes a las escuelas democráticas a) una mayor participación de la comunidad en las prácticas escolares; b) garantía de poder y voz a grupos hasta entonces silenciados; c) la generación de nuevas formas de vincular problemas sociales y escuela, haciendo que esta tenga relación integral con las experiencias diarias de los involucrados y d) el movimiento de democratización se genera desde abajo hacia arriba, partiendo de grupos de profesores, de la comunidad o de los movimientos sociales.

En mi experiencia docente se confirman los dos diagnósticos de los autores mencionados. Por un lado, la idea de una “escuela formadora de ciudadanos” circula en la institución a modo de eslogan: todos la repiten pero nadie sabe exactamente a qué se refiere; por el otro, la escuela es una institución notablemente poco democrática: si bien formalmente están dadas las condiciones para una participación activa de docentes y estudiantes en los procesos de gestión escolar, la mayoría considera una carga “tener” que participar de las instancias de gestión o de discusiones pedagógicas y no se sienten involucrados en estos procesos. Cuando llegué a la escuela donde trabajé como docente durante mis dos primeros años, había cupos vacantes en el Consejo Escolar, no había representantes del sindicato ni Centro de Estudiantes, y las dos horas semanales de “trabajo pedagógico colectivo” se usaban para hacer informes y cumplir con tareas burocráticas, tales como llenar planillas.

En la segunda escuela en la que me desempeñé, la Secretaría de Estado de

Educación de San Pablo implementó –por decreto – el programa SPFE. Este programa, por un lado, concentró poderes en la figura del director por medio de dos medidas: si antes los docentes con más puntaje dentro del sistema tenían prioridad para elegir grados y horarios, ahora era exclusivamente el director quien los asignaba de manera arbitraria; y si antes el cargo de coordinación pedagógica de la escuela dependía de la aprobación por parte del Consejo Escolar de un proyecto pedagógico, la designación de dicho cargo también quedó exclusivamente en manos del director. De ese modo, un decreto del gobernador José Serra quitó poderes al Consejo Escolar y centralizó la gestión en la figura del director, disminuyendo así la posibilidad de participación general de la comunidad en cuestiones de gobierno escolar y elaboración política. Por otro lado, en el mismo año se introdujo el programa didáctico-curricular “enlatado”, analizado en los capítulos anteriores.

Desde los sindicatos nos movilizamos y logramos restablecer el sistema de puntaje docente, pero no nos alcanzaron las fuerzas para rechazar el enlatado y el pago de bonificación por productividad. Si la capacidad de movilización docente ya era baja, el control más estricto de las ausencias laborales y su vinculación a la bonificación salarial reforzaron las dificultades de organización. En la lógica tramposa del discurso, el paro docente para reivindicar mejoras en las condiciones laborales confirma y reitera la necesidad de aplicación de las medidas en cuestión, puesto que los docentes aparecen como “irresponsables” que con sus medidas de reclamo perjudican a la educación pública. A lo anterior se sumaba el hecho de que el Estatuto del Servidor Público del estado todavía contenía el artículo que prohibía la manifestación pública de los empleados para criticar a sus superiores jerárquicos.

Si, como habíamos visto, un currículo democrático invita a docentes y estudiantes a asumir el papel de constructores activos de conocimiento, este programa “a prueba de docentes” tiene todo lo contrario. Docentes y estudiantes deben cumplir burocráticamente diversas tareas y entrenar(se) para las pruebas estandarizadas, lo que además reduce la interacción entre profesores (o la restringe a cuestiones técnicas) y le quita razón de ser a la interacción educativa.

b. Las principales propuestas de la gestión

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente.

PAULO FREIRE, *Política e educação*.

En 1991, o sea 17 años antes del SPFE, Paulo Freire criticaba los “enlatados” como formas de autoritarismo que no respetaban y desacreditaban la capacidad crítica de los docentes, sus conocimientos y sus prácticas. En ellos, la “democracia” se limitaba a escuchar a los docentes mientras que el programa ya estaba elaborado, lo que generaba una falsa participación:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (Freire, 1999: 24).

Si los “enlatados” son sinónimo de autoritarismo, nada podría estar más distante de lo que el mismo Paulo Freire propuso durante su gestión como secretario municipal de Educación de San Pablo (entre enero de 1989 y mayo de 1991), durante el gobierno de Luisa Erundina, del Partido de los Trabajadores (PT). Se trataba de un momento político muy importante en Brasil, marcado por la redemocratización de la sociedad luego de una larga dictadura militar (1964-1985). En ese momento el PT todavía estaba unido, aglutinaba distintas fuerzas sociales y tenía como marca la gestión democrática y democratizante. Freire había vuelto al país en 1980, después de 16 años de exilio, y participó del partido desde su fundación.

Como secretario, tenía el desafío de transformar su epistemología en políticas públicas, a pesar de todas las limitaciones presupuestarias y burocráticas del Estado brasileño y de la ciudad de San Pablo. Freire buscó movilizar los instrumentos de poder de que disponía y ponerlos al servicio de sus sueños políticos, creando “inéditos viables”, pues:

Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. É uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível

amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora” (Freire, 2001: 52).

Para “cambiarle la cara a la escuela” (Freire, 1999: 55) e instituir una “Escuela Pública Popular”, la clave era la democratización radical del acceso, la permanencia, la gestión y el currículo de las instituciones. Esa democratización empezaba con un importante cambio en el funcionamiento de la propia Secretaría Municipal de Educación, a través de la descentralización de las decisiones y la instalación de un poder colegiado que limitara el poder del secretario. Freire creía que era imposible hacer un gobierno democrático, en pos de la autonomía escolar, desde una estructura institucional autoritaria y jerarquizada: “ninguém democratiza a escola sozinho, do gabinete do Secretário” (1999: 43).

Las principales propuestas y cambios para el gobierno escolar consistieron en hacer de los consejos de escuela órganos deliberativos y no consultivos, como herramienta de democratización y descentralización; y la propuesta de creación de un estatuto docente que determinaba elecciones directas y paritarias para todos los cargos de la administración escolar y del Consejo Escolar, y en las que toda la comunidad tendría derecho a voto (50% docentes y personal, 50% estudiantes y familiares). El estatuto daría derecho a una sola reelección, de modo que los directivos tendrían que volver al aula cada cuatro años, lo que permitiría la rotación de cargos al tiempo que evitaría que el mismo directivo ocupara dicho cargo por largos períodos.

La propuesta de reorientación curricular, conocida con el nombre de “Proyecto interdisciplinar vía tema generador⁶⁷” tenía como principios: a) la *construcción colectiva* del currículo –con amplia participación de la comunidad en las decisiones; b) la *autonomía de la escuela* –para proponer su propio currículo, o incluso para decidir no participar del programa de reorientación; y c) la *unidad entre teoría y práctica*, y la *formación permanente de los docentes*, a partir del análisis crítico del currículo. Esto último se llevaba a cabo a partir de la acción-reflexión-acción sobre las experiencias curriculares, en “grupos de formación”, que eran colectivos que discutían las prácticas, descubrían las teorías subyacentes a esas prácticas y las analizaban, reconociendo la voz

⁶⁷ La metodología del “tema generador” propone la realización de estudios preliminares de la realidad local y de los problemas de la comunidad, para identificar situaciones y temas significativos, y luego poder seleccionar el “tema generador interdisciplinar”, que activa una demanda cognitiva efectiva para la comprensión de situaciones vivenciadas.

y la experiencia del docente. La reelaboración del currículo era un proceso desarrollado colectivamente por grupos en los que participaban miembros de la comunidad escolar y de las organizaciones sociales locales.

El docente debería, por lo tanto, estar siempre atento a las demandas de la realidad local, trabajando junto con la comunidad, además de especializarse en los conocimientos específicos de su área para construir su material didáctico (los libros de texto estaban prohibidos). Participaba, pues, de las dinámicas escolares en el rol de productor, superando la dicotomía entre concepción y ejecución curricular, y estaba involucrado en los procesos de decisión política y curricular. En definitiva: el proceso de reestructuración curricular era un movimiento político-epistemológico.

Otro eje fundamental de la gestión fue el Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (MOVA), que se organizó con amplia participación de los movimientos sociales. Se armó un Fórum-MOVA donde se acordó que las atribuciones de la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo eran: a) dar apoyo financiero y material a los proyectos de los movimientos sociales; b) crear núcleos donde todavía no hubiera movimiento social organizado; y c) ocuparse de la orientación político-pedagógica y de la formación permanente de los educadores seleccionados por los movimientos (según los criterios acordados colectivamente). Los movimientos, por su parte: a) reclutaban docentes y estudiantes que serían alfabetizadores y alfabetizados; b) formaban los grupos; c) cedían los espacios físicos y d) participaban de la construcción del proyecto político-pedagógico de las formaciones.

La intención de los talleres era alfabetizar a los jóvenes y adultos y contribuir a la concientización de educandos y educadores, fortalecer el rol de los movimientos sociales y participar de modo colaborativo en la construcción de la identidad de ciudadanos de derechos. Freire señalaba que ese modo de organización de los talleres no buscaba librar al Estado de su deber de escolarización, sino garantizar la participación popular en la construcción de la política educativa y motivar a jóvenes y adultos a alfabetizarse. En tres años, participaron de los talleres noventa organizaciones populares y 50 mil personas.

Torres (1995) y Gadotti y Torres (1999) mencionan como logros de la gestión la caída de la tasa de deserción, el aumento salarial real de 112% para los docentes (y 30%

más para el turno noche) y las mejoras en las instalaciones físicas de las escuelas, además del liderazgo constituido por los docentes como intelectuales orgánicos. Me parece importante señalar el esfuerzo de Freire y su equipo para crear un nuevo modelo de gestión educativa, una educación para una cultura democrática, para superar la inexperiencia democrática del país. Es una propuesta de “educación popular en la escuela pública”, lo que para Freire era indisoluble de una lógica de construcción colectiva y democrática del currículo y del gobierno escolar.

c. La escuela pública popular y los trabajadores docentes

Por convicção política e razão pedagógica recusamos os ‘pacotes’ com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base.
PAULO FREIRE, *Educação na cidade*.

Si recordamos las características comunes a las escuelas democráticas que mencionamos antes, vemos que en mi experiencia como docente las reformas tecnocráticas neoliberales limitaron la participación de la comunidad en las prácticas escolares (tanto en la gestión como en el ámbito curricular); silenciaron grupos que hasta entonces tenían alguna voz (sobre todo a los docentes); reforzaron el autoritarismo vivido en otros ámbitos de la sociedad (se cortaron los vínculos entre problemas sociales y escuela); e impusieron un programa, que fue de “arriba hacia abajo” (*topdown*). Las propuestas de la gestión Freire, en cambio, generaron mayor participación de la comunidad en las prácticas escolares; garantizaron poder y voz a grupos hasta entonces silenciados; y generaron nuevas formas de vincular problemas sociales y escuela, sobre todo a través del “tema generador” y de la asociación con los movimientos sociales para la alfabetización.

Hubo, sin embargo, muchos conflictos en la implementación de los proyectos de la gestión Freire. Las propuestas de alteración del estatuto docente fueron rechazadas por maestros, gestores y sindicalistas que se oponían a las elecciones directas y paritarias para los cargos directivos de la escuela y del Consejo Escolar. Los opositores llegaron incluso a acusar a Freire de autoritario, porque sus cargos eran estables y asegurados por concurso público. En este caso, el proceso de democratización en cierto sentido iba de arriba hacia abajo (de la gestión a las escuelas), a pesar de los esfuerzos

de la Secretaría Municipal de Educación por movilizar las comunidades locales y descentralizar el ejercicio de su poder a través de consejos y órganos colegiados.

Esta experiencia nos remite a la clásica pregunta por la posibilidad de construir procesos emancipatorios en el ámbito del Estado, y de cómo legitimar un proyecto de educación democrática sin que sea imposición, vanguardismo, en fin, sin prescindir del sujeto (ver capítulo 5 del presente trabajo).

Hemos visto que los reproductivistas responden enfáticamente que no es posible construir procesos educativos emancipatorios en la educación formal⁶⁸. Desde cierto punto de vista, las experiencias de las dictaduras militares en América Latina –cuando la educación pública fue cooptada por “el peor Estado” y puesta a su servicio– y del neoliberalismo que las siguió –con sus reformas tecnocráticas que la transforman en mercancía– pueden corroborar tal desesperanza con la educación como herramienta de cambio social. Ante todo esto, ¿cómo defender la escuela pública?

Una de las claves para responder a esta pregunta está en reconocer que la educación popular en la escuela pública es una posibilidad concreta. Aunque históricamente la educación popular latinoamericana se haya instalado “fuera” de la educación formal y alternativa a ella (Pineau, 1994; Rigal, 1996), hay muchas experiencias potentes de educación ciudadana a contrapelo de las regulaciones hegemónicas (Cantero, 2007). Si bien muchas veces escasas, frágiles y discontinuas, resulta importante visibilizar esas experiencias que irradian, contagian y orientan a los sujetos e instituciones comprometidas con los sectores populares, sin tomarlas como modelos a ser copiados, sino como caminos posibles, como inspiración.

Rescatar estos procesos contrahegemónicos que suelen ser invisibilizados implica entender la escuela pública como campo de disputa, y rechazar el economicismo y el reduccionismo reproductivistas. La escuela pública oficial es un espacio de reproducción de la fuerza de trabajo y de la cultura dominante (muchas veces marcado por el autoritarismo), pero es *también y al mismo tiempo* un espacio donde hay antagonismo, donde se resiste y se producen pensamientos y acciones libertarios. El Estado burgués es contradictorio y en su interior hay conflictos que permiten –a través de la lucha– avances de los sectores populares (ver capítulo 5 del presente trabajo). Al

⁶⁸ Nos parece muy rescatable su crítica a la ilusión liberal de la igualdad de oportunidades, supuestamente ofrecida por el sistema público de instrucción formal, y la consecuente “movilidad social” que propiciaría. No sucede lo mismo respecto a su concepción economicista y reduccionista del Estado y de las relaciones sociales.

adoptar una perspectiva más compleja, las mismas limitaciones (como la burocracia oficial, los problemas de infraestructura, las dificultades políticas) constituyen hoy el espacio de posibilidad sobre el cual la lucha puede construir un mañana distinto. No es necesario el cambio pleno del Estado y de la sociedad (es decir, la revolución) para llegar después a la escuela pública popular (do Vale, 2001), pues son muchas las experiencias y posibilidad de construcción contrahegemónica en el seno de la escuela pública. Existen prácticas concretas que prefiguran la escuela que queremos: pública, democrática y popular.

Si volvemos a decir popular y democrática, es para hacer hincapié en que para ser “popular”, no basta que la escuela se extienda a todos. La universalidad no confiere “per se” el carácter popular de la escuela (Rigal, 1996). Para eso es necesario cambiar su “función social” (do Vale, 2001), estar comprometidos con los sectores populares. A esto nos referimos con “democratización radical” de la escuela: más allá del espacio formal de participación y de la inclusión de todos, es necesaria una democratización del ejercicio del gobierno escolar y del currículo, que incluya los saberes populares en la escuela.

Estas prácticas institucionales democráticas pueden ser entendidas como currículo de una “ciudadanía radical” (Cantero, 2009): la escuela pasa a ser vista como centro del espacio social, fundada en la práctica del relevamiento permanente (tema generador), y con el gobierno escolar como educación para la democracia en la práctica. La formación ciudadana es encarada como praxis de sujetos políticos, con prácticas institucionales y áulicas consecuentes, de modo que el gobierno escolar y las dinámicas curriculares funcionen como educación política de los niños de la clase popular.

Germán Cantero (2007: 87) señala “la centralidad que las nuevas condiciones laborales docentes [creciente desempleo, precarización, inseguridad laboral] adquirieron para comprender los logros y limitaciones que tuvo el intento reformista en la educación de un nuevo ciudadano”. Muchos de los problemas que enfrenta la escuela pública pueden ser modificados si se aporta (también desde la investigación) a “que los docentes se afiancen en su condición de sujetos políticos y, a través de ellos, los chicos” (Cantero, 2006: 222).

Una dimensión fundamental del afianzamiento en su condición de sujeto por parte del docente es la relación con el conocimiento. La precarización del trabajo docente no pasa solo por el contrato y las condiciones de trabajo, sino también por las

relaciones de saber. En los casos que hemos analizado, está muy clara la indisociabilidad entre las cuestiones de gestión y aquellas de conocimiento. Hay una imbricación profunda entre la democracia política y la cognitiva: las prácticas educativas están vinculadas a una teoría del conocimiento y a las posiciones de saber y poder que de ella se despliegan.

Mientras que en el programa SPFE los saberes y experiencias de los docentes son directamente desechados, la gestión Freire es, en ese sentido, ejemplar. En coherencia con su teoría del conocimiento –que defiende el protagonismo del sujeto en el proceso de conocimiento y acción (en la praxis)– la propuesta de Freire intenta generar un ambiente de democracia cognitiva y política, y de construcción colectiva de conocimientos y proyectos de escuela. De este modo puede verse que la democracia escolar no pasa exclusivamente por generar espacios para decisiones administrativas y disciplinarias colectivas, sino también por generar otras relaciones de saber, otra posición para el docente en las que su saber y su experiencia tengan peso en una dinámica de producción colectiva de conocimiento. Se trata, en fin, de otra *política de conocimiento* para la escuela.

Para generar la participación activa, es decir, la implicación en los procesos curriculares y de gestión, hay que romper con la proletarización y revalorizar al educador como trabajador de la cultura y como protagonista en los ámbitos institucionales democráticos. “No puede surgir Otra Escuela con un docente proletarizado” (Rigal, 2004: 182), y se hace urgente

... la recualificación del docente como intelectual y como protagonista: modificación racional de la formación docente; sustantivo mejoramiento de sus condiciones de trabajo; eliminación de los mecanismos de control técnico de modo a fortalecer su autonomía y valorizar su práctica (Rigal, 2004: 182).

El reto es pensar políticas de formación docente (inicial y continua) orientadas hacia la educación popular y la autonomía –adquisición de control y asignación de sentido al propio trabajo– en ambientes en los que los mismos docentes pueden resistirse a este proceso (debido a la intensificación del trabajo, o a la tradición antidemocrática de un país como Brasil).

En un momento en que la educación es considerada una prioridad, y en que se enfatiza la valorización del docente, es necesario comprender que eso no se alcanzará

simplemente por medio de la mejora de los salarios, sino que también es preciso entender al docente como productor de conocimientos, reconocer sus experiencias y hacerlo participar en la concepción política y curricular. Es decir, democratizar las relaciones de saber y de poder en la escuela y en la política pública educativa. De este modo, las experiencias de educación popular en la escuela pública –que son todavía fragmentarias y muchas veces están restringidas a la escala micrológica⁶⁹– podrán ampliarse y, quizás, revertir la hegemonía neoliberal y tecnocrática y construir una sociedad radicalmente democrática.

En este sentido la gestión de Paulo Freire es muy inspiradora en su esfuerzo por construir otra lógica para las dinámicas escolares, en la que una vez más queda evidenciada la inseparabilidad entre las dimensiones curricular y política. Para hacer viable una escuela democrática, por un lado se propusieron cambios en la gestión escolar, y por el otro, una “reorientación curricular”. Ambas medidas estuvieron focalizadas en la participación activa y permanente de los docentes y de la comunidad, en todos los ámbitos del trabajo escolar. El docente debía, según las propuestas de la gestión, participar de las instancias de gobierno democrático de la escuela y estar en trabajo constante de investigación de la realidad local junto con la comunidad, además de profundizar en los conocimientos específicos de su área para construir su material didáctico. Participaba de las dinámicas escolares en el rol de productor, superando así la dicotomía entre concepción y ejecución curricular, y se involucraba en los procesos de decisión política y curricular. El proceso de reestructuración curricular es, por lo tanto, un movimiento político-epistemológico que interpela a los docentes como sujetos, como trabajadores intelectuales cuyos saberes y experiencias son fundamentales en la construcción del saber escolar.

⁶⁹ Resulta significativo mencionar que si en la mayoría de los países de la región esas experiencias de educación popular en la escuela pública son contrahegemónicas, en Bolivia y Venezuela, en cambio, son constitucionales (ver Imen, 2010).

Capítulo 9: La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP)

a. Documentar experiencias, o la dimensión artesanal de la docencia

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa.

JORGE LARROSA, *La experiencia y sus lenguajes*.

Quienes hemos trabajado cotidianamente en la escuela sabemos en qué medida es importante para los docentes hablar con sus pares sobre lo que pasa en el aula y en otros espacios de la escuela. En todas las clases se presentan, o pueden presentarse, situaciones que necesitan ser manejadas en lo inmediato, sin tiempo para la reflexión previa o para consultar a colegas y coordinadores. Es en la sala de profesores, al narrar lo ocurrido, que se empieza a dar sentido al evento. Uno comienza a entender mejor qué pasó y cómo reaccionó en la medida en que cuenta el hecho, ve las reacciones de sus compañeros y escucha los relatos de otros casos.

El gesto de relatar, en todo caso, no es exclusivo del ámbito escolar o de la docencia. Experimentamos el mundo narrativamente, somos narradores: al contar y escuchar historias otorgamos sentido a nuestras experiencias y construimos narrativamente nuestra identidad, nuestro discurso sobre nosotros mismos y sobre los otros. Todos somos “expertos” en la narración, pues se trata de una experiencia cotidiana que practicamos desde la infancia.

Al rescatar y documentar experiencias pedagógicas, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) recupera un poco de esa lógica que es propia no solo de la vida, sino también de las dinámicas escolares, en las cuales diariamente se viven y se comunican experiencias. Es un modo interesante de echar luz sobre la “caja negra” del aula y de la escuela, y de oponerse a un pensamiento estructural y macrológico que suele llegar a conclusiones abstractas de que la escuela es un espacio de mera reproducción social y cultural. Además de documentar aquello que por mucho tiempo quedó no-documentado (Rockwell, 2009), la incorporación de la dimensión subjetiva y micrológica permite visibilizar, por un lado, las pautas de comportamiento y

pequeñas injusticias incorporadas en lo cotidiano (el llamado “currículo oculto”), y por otro, las dinámicas de resistencia y construcción de contrahegemonía que se producen en el aula.

Además, si hemos visto que las reformas tecnocráticas promueven la fragmentación entre concepción y ejecución de la enseñanza y le imponen un carácter cuasi-industrial y “proletario” al trabajo docente, rescatar experiencias a través de relatos permite también poner de relieve la dimensión *artesanal* de la docencia. El maestro concibe cada uno de sus artefactos, da forma a la materia prima y la transmite, siempre en diálogo con la tradición y dejando visible la marca de su singularidad.

A narrativa é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. [...] Se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, [1936] 1996: 205).

La narración también tiene su dimensión artesanal, pues no deja de ser un modo de dar forma a la materia bruta de la experiencia (Gagnebin, 1996), en la cual se identifican los vestigios del narrador. Si en el fetichismo de la mercancía al que se refería Marx, ([1867] 1968) se borra el proceso de producción y explotación del trabajo, en las formas de reproducción técnica del arte –y del conocimiento– pasa lo mismo: se borran las huellas del hacedor, generando la pérdida de la memoria del proceso de producción y de lo puesto por la subjetividad.

Recuperar la singularidad y los modos en que se manejan situaciones complejas en la escuela puede ser entendido, por tanto, como parte del proyecto de puesta en marcha de una “sociología de las ausencias” (Sousa Santos, 2006), en la medida en que esta identifica aquello que la racionalidad hegemónica y nuestras formas de pensar la docencia no toman en cuenta para luego incluirlo en una nueva epistemología menos colonizadora y más plural. La sistematización de los relatos puede construir una historia de la educación a contrapelo, polifónica, plural, dispersa y muy alejada de la jerga tecnicista y prescriptiva: historias del hacer y pensar la escuela contadas en el lenguaje familiar de la narrativa. Permanecer atento al dominio de la experiencia es una forma privilegiada de ampliar el presente, darle (otro) sentido y huir del pensamiento único para recrear la imaginación pedagógica.

Ese proceso activa, sin embargo, nuevas cuestiones. Aunque el rescate y la documentación de experiencias pedagógicas dejen ver la dimensión artesanal de la

docencia y se opongan a la “proletarización” (que rechaza el saber docente) y al estructuralismo simplificador (que niega la escuela como espacio de producción y resistencia), uno podría preguntarse: ¿cuál es el sentido de documentar experiencias? ¿Hablar de experiencias personales no sería otra expresión del privilegio postmoderno del *yo* frente a la dimensión colectiva de la política? ¿Qué efectos “públicos” puede producir esa estrategia, más allá de algo como una “terapia” individual o colectiva, que incluso podría ser funcional al sistema? ¿No sería fomentar la psicologización, el solipsismo, el narcisismo, la individualización? ¿Qué significa intentar comprender la escuela y la docencia escuchando a los protagonistas, que muchas veces “pueden no ser los autores de su propia canción” (Bolívar, 2002)?

b. El itinerario de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP)

Mi acercamiento a los textos⁷⁰ que explicitan y fundamentan la DNEP se dio a partir de estos interrogantes, quizá porque la experiencia de algunas charlas en sala de profesores me haya generado la sospecha de que los relatos de experiencias pedagógicas pueden fácilmente convertirse en oportunidades para que uno se ponga a hablar de su vida personal, su familia, sus amigos etc. Sin embargo, las descripciones del funcionamiento de la DNEP hacen hincapié en las condiciones específicas de su desarrollo, a través de un proceso coordinado y asesorado activa y permanentemente, para garantizar la adecuación de los procesos cognitivos desplegados y las intervenciones de los docentes a algunos principios y recaudos metodológicos.

De ese modo, el proceso no se estructura a partir de la redacción libre y desinteresada; tampoco se trata de hablar de sí y reconstruir narrativamente la vida del docente. La idea es promover la reflexión sobre problemas pedagógicos, explicitar saberes y aprendizajes profesionales y caracterizar los sujetos y ambientes institucionales. Los relatos deben intentar responder al imperativo teórico y

⁷⁰ Para esta descripción del itinerario de la DNEP utilicé especialmente los textos: “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares” (Suárez, 2007); y los fascículos 2 y 3 de “Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos” (Ministerio de Ciencia, Educación y Tecnología y Laboratorio de Políticas Públicas, 2007, 2008).

metodológico de contar qué se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo. Para ello, la narración suele seguir un itinerario preestablecido con etapas y modos de trabajo específicos, que busca preservar asimismo un amplio margen de posibilidades para la autoorganización institucional, grupal o individual.

Por tratarse de una estrategia de formación docente inicial y continua, la primera etapa de trabajo consiste en *tornar viable y sostener las condiciones institucionales y operativas* para que pueda desarrollarse el trabajo. Esto incluye invitar a los docentes y generar, además de interés, espacios y tiempo para su participación, estableciendo acuerdos con los equipos de gestión escolar y del sistema educativo. Además, es necesario reclutar coordinadores para los trabajos, tarea que no es sencilla, tal como revelan las experiencias previas de talleres de formación.

Garantizadas las condiciones institucionales y operativas, empiezan los talleres propiamente dichos. La primera actividad es *identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias a relatar*. Se trata de un momento clave para garantizar la relevancia de los relatos y para asegurar que las narraciones expliciten los saberes profesionales de los docentes y contribuyan a caracterizar y reflexionar sobre sujetos, instituciones y problemas pedagógicos.

Luego llega el momento de *escribir y rescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de los relatos*, hasta alcanzar la versión para publicación. Al trabajo de escritura y rescritura del relato, le sigue una edición colectiva y pedagógica del documento narrativo, a través de lecturas y relecturas individuales y grupales entre pares. Esta etapa incluye la interpretación, reflexión y conversación del autor con sus pares y coordinadores en una “clínica de edición”. Son las distintas instancias de *diálogo* con los coordinadores y compañeros, y las sucesivas rescrituras del relato, las que le dan al dispositivo su dimensión colectiva, uno de sus elementos estructurantes.

Para orientar los trabajos de la “clínica de edición”, los coordinadores y participantes de los talleres son estimulados a *formular comentarios en tres “tonos”*. Los comentarios de “tono 1” son aquellos que habilitan la primera entrada al trabajo de edición del colectivo docente, promueven lazos empáticos de confianza mutua en un entrenamiento persuasivo y se hacen cargo de la necesidad del autor de ser escuchado para que su texto comience a rodar y se vaya acercando a la versión deseable. Estos comentarios pueden ser orales o componer un texto escrito breve que anime la relación entre editores y autores que recién comienzan. Los comentarios de “tono 2” son

aquellos que ingresan en extensión y profundidad en el texto. Tienen como propósito provocar algunas reescrituras y modificaciones en el relato escrito y sugieren operaciones de expansión, supresión o permuta de aspectos del texto. El último “tono” de comentarios son aquellos que tienen como objeto al corpus de producciones y que dicen algo de un conjunto de relatos a la espera de su publicación o ya publicados, aportando una visión panorámica de los resultados del trabajo desarrollado en algún proyecto o contexto determinado.

Terminado el proceso de escritura y edición del relato de la experiencia pedagógica, la última etapa es su *publicación* –hecho que lo transforma en documento pedagógico y proporciona la oportunidad de hacerlo circular en distintos formatos y en diferentes circuitos.

c. La Documentación Narrativa como política pública

La DNEP está vinculada, en su origen, al Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires. Sus primeras actividades se desarrollaron en el año 2000, en el contexto de un conjunto de iniciativas y proyectos de formación docente y desarrollo curricular impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación. A lo largo de los últimos quince años hubo por lo menos seis proyectos articulados con el Estado y/o educadores de escuelas públicas de gestión estatal⁷¹.

La primera experiencia ocurrió en los años 2000 y 2001, en el marco de un proyecto curricular del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (MECyT). El objetivo era reconstruir y publicar el “currículum en acción” de las escuelas, a través de la escritura de relatos pedagógicos por parte de docentes en ejercicio. La idea directriz era

... disputar las posiciones de saber y poder configuradas por la lógica centralizada y tecnocrática de la reforma curricular implementada en Argentina en la década de los

⁷¹ Los textos de referencia para este apartado son: “Programa de Extensión Universitaria: Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, s/f); y la tesis de doctorado “Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes” (Suárez, 2009).

‘90, y redefinir el lugar subordinado asignado a los docentes respecto del saber experto y los especialistas (Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, s/f: 10).

Como resultado de esta experiencia se publicó un corpus de documentos narrativos con historias de enseñanza escritas por docentes, pero hubo muchas dificultades para el desarrollo del proyecto, vinculadas a las rígidas posiciones institucionales establecidas por la reforma.

Otro proyecto de la DNEP como política pública ocurrió durante los años 2003 y 2004, junto al equipo de trabajo del proyecto “Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios”, de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo consistió en el diseño y coordinación de talleres quincenales de documentación narrativa para coordinadores y maestros jardineros. El objetivo era fortalecer pedagógicamente a las organizaciones comunitarias que autogestionaban esas iniciativas educativas, con el apoyo de la Secretaría de Promoción Social de la Ciudad. Se produjo y se publicó un relato pedagógico colectivo.

En los años 2004 y 2005, con el financiamiento de la Dirección de Capacitación de Organizaciones Comunitarias del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, cerca de 130 educadores populares del Foro Social y Educativo “Paulo Freire” participaron en talleres de reconstrucción narrativa de experiencias de organización comunitaria y social, que dieron por resultado la publicación de documentos narrativos y el enriquecimiento teórico y metodológico de la propia DNEP, por las contribuciones de la educación popular de corte freireano.

En esos mismos años, en la provincia de Santa Cruz se creó un dispositivo de documentación narrativa de alcance provincial, para formar a un conjunto de 60 coordinadores y ayudar a generar procesos de formación para unos 500 docentes narradores de todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema escolar público. Además, se diseñaron instancias colectivas de lectura y discusión pedagógicas de los relatos producidos por los docentes (espacios conocidos como ateneos de docentes narradores). Esta experiencia fue fundamental para la reflexión en torno a la generación de condiciones político-educativas e institucionales para la implementación desde el Estado de estrategias de desarrollo curricular, formación docente e indagación cualitativa y narrativa de este tipo.

También en los años 2004 y 2005, en un proyecto co-coordinado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el MECyT, se formaron docentes de 25 escuelas medias a través de la producción de relatos pedagógicos sobre experiencias de inclusión escolar de adolescentes en “riesgo educativo”. Los documentos narrativos que resultaron de ese proceso forman parte de una serie de publicaciones oficiales del MECyT y de un “banco de experiencias” que incluye relatos de docentes de otros países latinoamericanos participantes del proyecto (Chile, Uruguay, México, Paraguay, Colombia y Brasil). Así, dicho “banco de experiencias” se conformó como esfuerzo regional de difusión de materiales pedagógicos contruidos narrativamente por docentes.

Durante los años 2007 y 2008 se diseñó y desarrolló un proyecto importante que incluyó a 15 provincias, y del que participaron más de 2000 docentes de todas los niveles y modalidades educativas, en el ámbito del área de formación docente del Ministerio de Educación. El proyecto se denominó “Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos” y tuvo como resultado la producción de casi 1200 relatos de experiencia pedagógica, la conformación de nuevos colectivos de docentes narradores y redes pedagógicas autogestionadas, y una plataforma virtual para la circulación de los documentos narrativos y el encuentro entre docentes narradores.

d. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) en la práctica

Luego de haber estudiado la DNEP en el seminario “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina”, dictado por Daniel Suárez en la Maestría en Pedagogía Críticas de la UBA, fui invitado a participar del grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, que forma parte de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.

En ese momento, corría el año 2011, yo cursaba la Maestría, era profesor particular de portugués y militaba en un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos⁷².

⁷² Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos son escuelas secundarias para jóvenes y adultos ubicadas en barrios y fábricas recuperadas de Argentina, y están vinculadas a movimientos y organizaciones sociales y políticas (ver relatos de experiencia con Bachilleratos Populares en el Anexo II

Aunque no conocía muy bien las actividades del grupo, acepté la invitación, pues el estudio de la DNEP me había fascinado, por parecerme una práctica que ubicaba a los docentes y sus saberes en una posición diametralmente opuesta a la de mi experiencia en escuelas públicas de San Pablo.

El grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica surgió en el 2010 y está vinculado a la Programación Científica y Tecnológica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Su equipo cuenta con investigadores de la UBA y de los institutos superiores de formación docente, además de docentes narradores de toda la Argentina. Desarrollan proyectos y actividades de intervención pedagógica a través de investigaciones (auto)etnográficas, (auto)biográficas y narrativas, y proyectos de (auto)formación docente centrados en la documentación narrativa de la propia experiencia pedagógica.

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas es uno de los diversos colectivos de trabajo y redes de maestros que se han conformado en América Latina en las últimas décadas, para llevar adelante procesos autogestionados de formación e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos, como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas desde la década del noventa. La Red articula colectivos de docentes que desarrollan procesos de documentación narrativa, publicación y circulación de sus prácticas educativas y del mundo escolar, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales. Sus nodos son formas descentradas de organización social para la producción y divulgación de saberes pedagógicos, a través de la publicación y circulación de relatos de experiencias producidos por los propios docentes, y se establece como:

... una forma de intervención político-pedagógica en el campo educativo, en tanto se desarrollan procesos de formación y de intervención de los docentes, y permite la disposición pública de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública (Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, s/f: 3).

Los nodos tienen diversos anclajes institucionales y distintos actores⁷³, todos con trabajo territorial y énfasis en los temas vinculados a su institución. No necesariamente trabajan con la DNEP específicamente, aunque sí lo hacen con relatos de experiencias pedagógicas significativas. Son formas descentradas de organización, que disputan las formas de producción de saber pedagógico a través de la producción y circulación de relatos de experiencias producidos por los propios docentes.

La Red se articula, a su vez, con otras redes nacionales y regionales, como la Red de los Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE), en Argentina, y la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red ESTRADO). Integra, además, el Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación en la Escuela y la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen Investigación desde su Escuela, a nivel regional. La articulación en red entre los distintos colectivos que hacen investigación desde la escuela en la región es una estrategia en la lucha por una educación emancipadora y en la construcción de un movimiento político-pedagógico capaz de incidir en las políticas públicas.

Ingresé al grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica en el primer semestre de 2011 y la primera actividad en la que participé fue el “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela”, llevado a cabo en julio de ese año, en la provincia de Córdoba, Argentina. Convocado por “los educadores y las educadoras de Latinoamérica y España, organizados en redes y colectivos que hacen investigación desde las escuelas y mantienen lazos de intercambio y cooperación”, tuvo como objetivo seguir luchando por una educación emancipadora y allanando el camino hacia “la construcción de un ‘movimiento político-pedagógico’ capaz de incidir en decisiones de políticas públicas, en materia de educación, en cada país y en la región en su

⁷³ Los nodos que conforman la Red son: el grupo “Memoria Docente y Documentación Pedagógica”, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; el Instituto Superior de Formación Docente n°100, de Avellaneda; el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n°103, de Villa Urbana, Lomas de Zamora; el Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; el colectivo “Ex libris” y la Subsecretaría de Equidad de Género e Igualdad de Trato y Oportunidades, de la municipalidad de Quilmes; la Dirección de Políticas Ambientales de la municipalidad de Morón; y el Instituto Rosita Ziperovich –vinculado al sindicato AMSAFE–, en Villa Constitución, provincia de Santa Fe.

conjunto” (Colectivo Argentino de Educadoras/es que Hacen Investigación desde la Escuela, 2011).

La dinámica del Encuentro Iberoamericano se construyó de modo coherente con su propuesta, pues, desde el proceso de análisis de los trabajos inscritos y el armado de las comisiones, la lectura se dio entre pares (sin especialistas para juzgar, sino a través de comentarios de colegas también inscritos). La fase presencial del Encuentro estuvo organizada en comisiones temáticas, para garantizar tiempos y espacios para compartir los trabajos. Se escapaba, así, a la lógica de la mera exposición, pues la misma comisión se reunió todos los días, de modo que en el mismo grupo todos presentaron sus trabajos, que fueron discutidos por los compañeros.

En la dinámica de las redes, los encuentros son espacios de intercambio de las experiencias locales, pero el mismo encuentro se configura como una experiencia formativa y constituye nuevas articulaciones (Sanches Sampaio y Ribeiro, 2014). Tal fue el caso del Seminario Itinerante “Narrativas, autobiografías y educación”, convocado por la Red de Formación Docente y Narrativas, y desarrollado en Córdoba, en el mes de julio de 2011, y en Buenos Aires, en octubre de ese mismo año.

En la parte más teórica del Seminario (la presentación de una colección de libros), el profesor Elizeu Clementino de Souza, de la Universidad del Estado de Bahía (UEBA), sostuvo que las narrativas y autobiografías son un campo consolidado en educación, considerando los varios Congresos Internacionales de Pesquisa Autobiográfica (CIPAs) realizados en Brasil, los más de 20 libros publicados y las más de 500 investigaciones concluidas, entre maestrías y doctorados. “En cada país hay especificidades en el campo, y en Argentina llama la atención el vínculo institucional con la formación docente y las políticas públicas”, concluyó.

Andrea Alliaud, de la Universidad de Buenos Aires (UBA) coincidió que en Argentina las narrativas son entendidas como una línea de investigación e intervención en la formación docente, y que los relatos son cada vez más reconocidos y legitimados como potentes, no solo para los mismos sujetos, sino también por su valor formativo. El saber producido durante el proceso de transmisión de conocimientos que ocurre en las aulas no suele ser reconocido como tal, ni transmitido, pues suele haber una disociación entre lo que se estudia en la formación docente y la misma práctica docente, ya que poco se enseña el oficio de enseñar, el saber hacer de la enseñanza. En este sentido, las narrativas son un camino interesante para pensar e intervenir en las formas de formar,

pues recuperan ese saber hacer de la enseñanza y nos permiten dirigirnos a los docentes para identificar qué hacen, cómo hacen, por qué lo hacen, fomentando la formación por medio del intercambio de prácticas, y no desde el punto de vista prescriptivo de la “didáctica”. Al entender a la docencia como un acto de creación, una experiencia que se acerca más a la práctica de un artista o artesano (Sennett, 2009) que a la de un técnico, sus formas de transmisión también deben ser repensadas. La experiencia es lo que une saberes y prácticas, lo vivido y el pensamiento, y los relatos son la forma de transmisión de la experiencia.

Además de las reflexiones teóricas, el Seminario Itinerante invitaba a los participantes a acompañar la práctica de algunos de los nodos de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En Morón, visitamos un taller de escritura de relatos con docentes de profesorados; en el barrio porteño de Barracas acompañamos un encuentro de un taller de coordinadores de grupos, escribiendo relatos sobre la experiencia de coordinación de talleres de DNEP; y en Morón y Avellaneda participamos de dos “ateneos de docentes narradores”, que son espacios de lectura y discusión de relatos pedagógicos ya terminados, para publicarlos y habilitar la conversación en torno a ellos.

En el taller de escritura, en Morón, los participantes leyeron la primera versión de los textos que habían producido bajo la consigna de “escribir un relato de una experiencia pedagógica significativa”. Algunos de esos relatos usaban lenguaje de informes, eran burocráticos, llenos de citas, en tercera persona. La coordinadora del taller, Paula Dávila, pidió que le pusieran sentido al texto, contando sus motivaciones, para que aparecieran los autores, en primera persona, aclarando qué pasó y qué les pasó en términos pedagógicos. “El docente callado es producto de la política educativa tecnocrática y el saber de los docentes es diferente pero no es desigual al de los técnicos. La idea no es enfrentarlos, sino ponerlos a conversar”, decía la coordinadora.

Allí surgieron preguntas interesantes que dialogan con las inquietudes discutidas en los apartados anteriores, como: “¿Por qué lo que es significativo para mí será significativo para otros?”. La profesora Maria da Conceição Passeggi, de la Universidad Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), otra invitada brasileña del Seminario Itinerante, respondió que “pensamos que lo subjetivo es menor, ¡pero compartimos muchas cosas! Universos, temas, cuestiones... Estamos en una misma comunidad de prácticas y lenguajes. ¡Nuestras experiencias no son individuales, son relatos y retratos

de una época!”. Por su parte, Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) agregó que “los relatos son singulares, pero no ‘individuales’”.

Durante la lectura y comentarios de los relatos en los ateneos, surgieron otros comentarios que también inspiraron nuestras reflexiones: “En los informes podemos escondernos; los relatos nos exponen, con sentimientos, aciertos y desaciertos: es valentía y, sobretodo, generosidad”; “Escuchar relatos me ayuda a desnaturalizar lo mío, a conocerme mejor y reflexionar sobre mi práctica. Es formación horizontal entre pares”; “El relato es ‘bueno’ cuando dispara reflexiones pedagógicas, aunque sea el relato de un fracaso”; “Los relatos muestran lo que sucede en el aula. Grandes desafíos, pequeños relatos: es importante huir a lo heroico para desidealizar los docentes y la docencia”; “Acá vemos surgir temas que no están en los libros, pero que los vivimos todos los días, como la cuestión de los maestros sustitutos”.

Pudimos, pues, acompañar el dispositivo de DNEP en acción, con sus sujetos: los colectivos de docentes, entendidos como comunidades de lenguajes y prácticas; y en los distintos momentos del itinerario, que va desde los relatos a los documentos pedagógicos narrativos, pasando por la identificación y selección de experiencias pedagógicas significativas, la escritura y reescritura de los relatos, y la publicación y circulación de los documentos pedagógicos narrativos. Acompañamos a los docentes *a priori*: interpelados en su saber; *en desarrollo*: como narradores; y *a posteriori*: los docentes autores.

e. Experiencia como coordinador de talleres

El primer taller de DNEP que coordiné se realizó en Neuquén, en el marco de la “Expedición pedagógica y encuentro: ‘Voces sobre educación’. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos”. La actividad fue convocada por la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE, Argentina), la Escuela Social Rodrigueana de Latinoamérica y el Caribe (Venezuela), la Facultad de

Formação de Professores da UERJ (Brasil) y el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N°9 de Neuquén, sede del encuentro⁷⁴.

A través de una expedición pedagógica⁷⁵, participamos de las actividades regulares de escuelas primarias de la zona y de cátedras del ISFD N°9, y establecimos vínculos colaborativos y reflexivos entre nosotros. Durante los cinco días de actividades, intercambiamos experiencias educativas de Venezuela, Argentina y Brasil, siempre en contacto con el territorio, entendido no solo como el espacio geográfico, sino incluyendo a los sentidos que se atribuyen a ese espacio. Conocimos más sobre la resistencia del pueblo Mapuche, originario de esa región, en contra de la colonización de los europeos y criollos; la historia de “El Choconazo”, una revuelta obrera contra las condiciones de trabajo en la construcción de una hidroeléctrica en la región; la trayectoria del educador Carlos Fuentealba, asesinado por la policía debido a su lucha por una educación pública de calidad; y la construcción cotidiana y desde abajo de otro modelo de producción económica, en una fábrica recuperada por sus trabajadores, la Fábrica Sin Patrones (FASINPAT), que también desarrolla prácticas de educación popular, por medio de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos. Con la delegación de Venezuela visitamos escuelas locales para trabajar con los alumnos de primaria algunas producciones que habían sido realizadas con estudiantes venezolanos: cartas que contaban cosas de sus ciudades y escuelas, videos de danzas y cantos típicos y recetas de las comidas tradicionales. Lo producido en las escuelas de Neuquén fue llevado de vuelta a los estudiantes venezolanos, como forma de intercambio.

⁷⁴ La actividad puede ser considerada un despliegue del Encuentro Iberoamericano, pues educadores de la Escuela Social Rodrigueana de Latinoamérica y el Caribe (Venezuela), de la Faculdade de Formação de Professores da UERJ (Brasil) y del Instituto Superior de Formación Docente n°9 de Neuquén se conocieron en Córdoba, en el marco de los trabajos de la comisión de políticas públicas educativas del Encuentro. Resulta interesante observar la dinámica de las redes (Argnani, 2014), que se despliegan en nuevos nodos, de modo rizomático, multiplicando sus puntos de contacto e intercambio.

⁷⁵ Las expediciones pedagógicas surgieron en Colombia en los años 80 y 90 y luego se diseminaron por América Latina. Según Unda Bernal e Ibarra (2009: 78), “La Expedición Pedagógica es una movilización social por la educación, es un viaje de los maestros y maestras por las escuelas de Colombia. Un viaje a ras de tierra, que busca reconocer la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas de nuestro país. Es un encuentro con maestros, maestras y poblaciones de las montañas, de Antioquia y el Eje Cafetero, de los llanos, de Boyacá y Casanare, de la Costa Pacífica y del Caribe colombiano, del Suroccidente, del Valle, Nariño y Cauca, de la zona andina, de Cundinamarca y Bogotá, de Santander y del Magdalena Medio. En fin, la expedición es un canto a la diversidad como esa riqueza que nos permite imaginar otros mundos a partir de lo que somos, sin caer en la trampa de dejar de ver las diferencias que atraviesan nuestras sociedades en un mundo que se sabe globalizado de cierta manera. Nació, como ya se dijo, en las postrimerías del siglo XX y para dar continuidad al Movimiento Pedagógico, en la medida en que afirma la condición del maestro y de la maestra como trabajadores de la cultura, como intelectuales, como portadores de un saber propio, que interactúa pero no se supedita a los saberes de otras profesiones”.

En el marco de este encuentro se realizó un taller de DNEP, al cual asistieron cerca de 45 docentes de escuelas de la región, del ISFD N°9 y de las delegaciones de Brasil y Venezuela. En un primer momento, presentamos la DNEP y sus fundamentos teórico-metodológicos, para luego pasar a una serie de ejercicios que recuperaban los momentos clave del dispositivo: la escritura, la lectura, los comentarios entre pares y la reescritura de los relatos pedagógicos. Aunque muy breve, la experiencia les sirvió a los talleristas como introducción a la DNEP. Muchos de ellos, incluso, manifestaron interés en continuar trabajando con las narrativas y eventualmente conformar en Neuquén un nodo de la Red de Formación Docente y Narrativas. Para mí, fue un estreno en grande estilo, pues en ese momento yo estaba encantado con la DNEP, con la Expedición Pedagógica y con la riqueza política y cultural de la provincia de Neuquén.

También en ese primer semestre de 2012 (mi último período en Argentina antes de volver a Brasil) tuve la oportunidad de coordinar un taller “completo” y de participar, simultáneamente, en un seminario-taller de formación para coordinadores de colectivos docentes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Este último era, justamente, un espacio para reflexionar sobre la experiencia de coordinación y discutir la posición del coordinador en el proceso.

En este taller de formación empezamos con una escritura más autobiográfica, para “soltar la pluma” y para que asumiéramos la primera persona. Luego empezamos a escribir el relato de coordinación, no como un informe sobre el taller, sino como reflexión sobre los sentidos de esa experiencia. Si empezamos con escrituras en soledad, pronto entramos al “juego” de la edición pedagógica preguntándole al texto si lo que estaba escrito reflejaba lo que quería decir el autor, y tejiendo comentarios sobre la estructura del texto, su estilo, trama, tiempo, construcción verbal, elección de palabras, y sobre la posición del narrador.

Si bien es evidente que la formación del coordinador es permanente⁷⁶ y no se agota en cinco encuentros, pudimos profundizar el rol importante que este suele cumplir en la DNEP: generar y sostener las condiciones institucionales para el desarrollo de los talleres; dar las consignas de escritura; dejar claros los criterios de selección de la experiencia; comentar todos los relatos y mediar los comentarios tratando de evitar la

⁷⁶ Las redes son espacios privilegiados para esta reflexión y formación permanente, de modo horizontal, además de ser el ámbito de circulación de los relatos.

tendencia a evaluar o aprobar/desaprobar el texto de los compañeros; y apoyar el proceso de publicación y circulación de los relatos terminados.

Tal como señalé antes, al mismo tiempo que participaba de ese seminario-taller de formación para coordinadores, estaba también coordinando un taller donde, justamente, propusimos un cambio para este rol. Para no reproducir la escisión entre técnicos especialistas y docentes, e inspirados por los principios teórico-metodológicos de la educación popular, propusimos que los coordinadores escribieran junto con los talleristas, creando la figura de la “coordi-narración”.

Este “Taller de documentación narrativa de experiencias de educación popular e intervención sociocomunitaria en la zona sur” fue desarrollado por la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en el Nodo Sociedad Luz – Barracas. Coordinado por Agustina Argnani y por mí –integrantes del Nodo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) de la Red– el taller se realizó en el marco de un proyecto de extensión universitaria del CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria), en diálogo con el Foro Paulo Freire (una red de organizaciones de educación popular en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

El Taller ofreció las herramientas para que educadores populares y estudiantes pudieran reconstruir y documentar sus experiencias y saberes pedagógicos referidos a sus prácticas de intervención sociocomunitaria y de educación popular. Para eso, buscamos brindar herramientas teórico-metodológicas e instancias de trabajo colaborativo para desarrollar procesos de documentación narrativa de las prácticas pedagógicas, a través de la construcción y difusión de relatos de experiencias.

Nuestros objetivos eran: a) ofrecer un trayecto de formación horizontal para que los participantes pudieran desarrollar procesos de indagación-formación-acción sobre sus prácticas; b) producir relatos pedagógicos escritos por los educadores, que dieran cuenta de aspectos cualitativos de sus prácticas educativas y contribuyeran a reconstruir y tornar públicos los saberes pedagógicos que las sustentan; c) fomentar la constitución de un colectivo de docentes y educadores populares, para generar espacios de intercambio y trabajo colaborativo, articulado con otros colectivos o redes de docentes narradores, a través de su participación en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas; y d) fortalecer la articulación entre la universidad y la comunidad, particularmente, con la comunidad educativa.

Mi compañera de coordinación de los talleres, Agustina Argnani, ya conocía la DNEP en profundidad, pero nunca había coordinado grupos. Mientras armábamos el programa para los cinco encuentros, el CIDAC nos pidió una fundamentación del taller, para que aclaráramos que no se trataba de una formación en educación popular, sino de Documentación Narrativa de experiencias de educación popular. Aunque la DNEP y la educación popular tengan mucho en común (como la horizontalidad y la centralidad de los saberes producidos al ras de la experiencia) no sería ese un taller sobre educación popular, sino de relevamiento, documentación y visibilización de prácticas de educadores populares. Sin embargo, si por un lado la distinción estaba clara; por otro, la reflexión sobre los acercamientos entre DNEP y educación popular nos llevó a repensar la posición del coordinador. Agustina y yo, que en el seminario-taller de coordinadores hablábamos de “atrevernos a coordinar”, empezamos a pensar en “atrevernos a escribir junto con el grupo”.

Sin lugar a dudas, los coordinadores de los talleres tienen un papel distinto al de los participantes, en la medida en que deben crear las condiciones de viabilidad de las actividades (conseguir el espacio físico, hacer y difundir la invitación de los actores locales, generar las condiciones de escritura, orientar la formulación de los comentarios y comentar los textos) además de coordinar los encuentros de trabajo y apoyar la publicación de los relatos. Sin embargo, proponíamos que, mientras coordinábamos los encuentros, escribiéramos también nuestros relatos y los pusiéramos a circular junto con los relatos de los demás, y no en un ámbito limitado a coordinadores, como había pasado en algunas experiencias previas de la DNEP, que estimulaban la escritura y la circulación de “notas de campo” de los coordinadores (ver Ministerio de Ciencia, Educación y Tecnología y Laboratorio de Políticas Públicas (2007, 2008): Fascículo 7).

Por problemas administrativos con el CIDAC tuvimos dificultades con la difusión de nuestro Taller. El día del primer encuentro, además, el servicio de subtes estaba interrumpido por una huelga de los trabajadores, y en el estadio de fútbol de Boca Juniors –cercano a la sede de Sociedad Luz– se disputaba un encuentro por el torneo Copa Libertadores de América. A pesar de este escenario, y de nuestro nerviosismo por el “estreno”, el encuentro fue un éxito. El grupo, de siete participantes, tenía una composición muy linda, pues cuatro países latinoamericanos estaban representados: había dos argentinas, una peruana, una pareja de mexicanos y yo, brasileño.

Juntos pasamos por los ejercicios y las diversas etapas de escritura, comentarios y reescritura de los relatos. Iniciamos con la consigna “¿cómo llegué a ser el educador que soy?”, para “soltar la pluma” y asumir la primera persona, y luego pasamos a la difícil tarea de elegir *una* experiencia pedagógica significativa para relatar. Esto nos permitió comprender que tal decisión es parte importante del proceso formativo, porque nos obliga a volver a nuestra trayectoria y ubicar allí un momento pedagógico significativo que “valga la pena contar”.

En la medida en que íbamos leyendo relatos de los compañeros o relatos ya publicados, reflexionábamos sobre nuestras propias experiencias, en un ejercicio de “heterobiografía”. De a poco comprendíamos que hay tantos “modelos de relatos” como relatos. Solo hacía falta que los textos atendieran al requisito de ser narrativos, en primera persona, con tema pedagógico, referidos a experiencias concretas y que dieran lugar a la reflexión de los otros.

Lo mismo pasó con las sucesivas ediciones⁷⁷ de los textos: nos editamos mutuamente, con la autoridad que deviene del hecho de pertenecer al mundo de la pedagogía y de que somos lectores y autores, sin olvidarnos de que nuestra función era aclarar los sentidos de los textos, y no juzgarlos. Con esta perspectiva ofrecíamos y recibíamos sugerencias de expansión, supresión o cambios en nuestros relatos, que de a poco fueron ganando cuerpo.

Al final de los cinco encuentros que compartimos en la Sociedad Luz, en Barracas, afrontamos la última difícil decisión: dar nuestros textos por acabados, listos para su publicación, a pesar de sentir que siempre quedaba algo más por hacer para mejorarlos. Los coordinadores presentamos un “protocolo de publicación”, para que los autores pudieran evaluar distintos aspectos importantes del texto antes de la publicación o del envío del material a un editor externo.

Nuestros objetivos fueron largamente alcanzados, pues ofrecimos un trayecto de formación horizontal en el cual los participantes desarrollamos reflexiones sobre nuestras prácticas y produjimos relatos pedagógicos escritos que dan cuenta de aspectos cualitativos de nuestras prácticas, contribuyendo a tornar públicos los saberes pedagógicos que las sustentan.

⁷⁷ Cada relato tuvo, por lo menos, cinco versiones y recibió entre quince y veinte comentarios.

El relato de Lluvia Medina, por ejemplo, mezcla de modo poético las ansiedades de una docente novel (“Llegué muy temprano por si llovía, por si no pasaba el colectivo, por si me perdía, por si necesitaba preparar material, por cualquier cosa”) con hallazgos pedagógicos expresos en frases como:

... Ahora me doy cuenta de que la tensión que sentía era, en parte, por estereotipos contruidos. Yo también tenía instalada la idea del perfil docente, de cómo se dictaba una clase o se elaboraba un examen. Esta idea, producto de mi propia experiencia educativa, pesaba fuertemente; sin embargo, se fue aligerando en la medida en que pasaban los días y conocía otras formas de asumir esos roles entre mis compañeros, en que muchos jóvenes iban entendiendo-respondiendo al reto de la materia, y en que yo me dejaba impresionar porque todo en ese mundo era nuevo para mí (Relato de Lluvia Medina).

Agustina Argnani, mi compañera de coordi-narración del taller, al narrar una historia aparentemente sencilla y recurrente en la práctica docente (estudiantes que se copian una tarea) también trae a la luz saberes pedagógicos en su relato, sin dejar de evocar su propia subjetividad:

... Intentando ahuyentar fantasmas y ogros de temer, continué participando del reto conjunto de inventar, de encontrar otros modos de trabajar y pensar(nos) en la escuela. Y de construir herramientas para dejar de copiar, de repetir, de imitar o de aplicar. Y en eso estamos: ensayando, re-creando, errando, produciendo, aprendiendo. Intentando construir conjuntamente espacios de participación que sean apropiados y resignificados por estudiantes y educadoras/es, más allá de pensar “la participación” como una iniciativa de las/los docentes o simplemente como una consigna de trabajo en clase. Estos desafíos se plantean y replantean a diario y nos atraviesan, en una escuela que es diferente a algunas pero parecida a muchas otras escuelas para jóvenes y adultos: un bachillerato popular en una organización social (Relato de Agustina Argnani).

Nuestro grupo no llegó a constituir un nuevo nodo la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, pero constituimos un colectivo que, además de haber trabajado juntos de modo satisfactorio, profundizó lazos de amistad entre los miembros.

... De a poco nos dimos cuenta de que la dinámica de los encuentros tiene algo semejante a aquella de la amistad: nos escuchamos unos a los otros, nos comentamos y en ese diálogo reformulamos los sentidos que atribuimos a nuestras propias prácticas y cuestiones (Relato de Jonas Waks).

Participamos de algunas instancias de publicación de nuestros relatos como cuando, en julio de 2012, asistimos a un Ateneo de Docentes Narradores organizado por

el Foro Social Educativo Paulo Freire y el Instituto de Pedagogía Crítica de Argentina; y di continuidad a las formaciones, coordinando otro taller en el marco del “V Seminário Vozes da Educação: formação docente, experiências, políticas e memórias polifônicas”, en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, en 2013.

Además, todos los relatos producidos en el “Taller de documentación narrativa de experiencias de educación popular e intervención sociocomunitaria en la zona sur” están publicados como anexos de la presente investigación (ver Anexo II), lo que favorece su circulación en el ámbito académico.

El meta-relato de uno de los participantes del taller también está publicado (ver Anexo III), pues da cuenta de muchos de los temas aquí abordados, como el aspecto colectivo de la escritura, la dimensión social de los relatos y los efectos del proceso sobre el narrador, entre otros:

... Además, este proceso colectivo de escritura fue muy útil para profundizar en la reflexión, ya que los comentarios del resto del grupo siempre iban hacia el fondo y no solo la forma, lo cual a veces dificultaba la escritura, pero enriquecía la reflexión. Si bien me costó mucho trabajo poder escribir en primera persona y narrar lo que me pasaba a mí más allá de lo que pasaba en el proyecto (al final siento que son pocos los párrafos donde hablo más desde esa postura), el relato final me gustó porque fue construido entre todos, y porque los comentarios de los demás, aparte de ayudarme a mí, considero son útiles para poder reflexionar como proyecto (Meta-relato de Gregorio Leal).

Respecto al cambio propuesto en la posición del narrador, si por un lado Agustina y yo estuvimos un poco sobrecargados de actividades, por el otro, al escribir establecimos un vínculo más horizontal con nuestros compañeros (de modo coherente con el contenido de los relatos: las prácticas de educación popular) y pudimos comprender mejor los desafíos de la escritura.

Es cierto que era la primera vez que Agustina y yo nos “atrevíamos” a coordinar un taller, pero la cercanía entre los miembros del grupo nos ayudó a vencer la ansiedad y la inseguridad. Además, optamos por coordinar y narrar al mismo tiempo, asumiendo así una posición de “coordi-narradores”. Planificamos los seis encuentros presenciales que desarrollamos en la Sociedad Luz, en el barrio de Barracas, y participamos en ellos al igual que los demás compañeros, sin divisiones jerárquicas, produciendo juntos. La intención era profundizar la horizontalidad de las relaciones al interior del taller, asumiendo las posiciones de escritor-lector-comentador de los relatos, que se van sucediendo a lo largo del trabajo con la documentación narrativa, y además rotando entre los roles de

coordinador y narrador. “Dar a leer” nuestros relatos de coordinación en el grupo corroboró esta intencionalidad.

Con esta dinámica fuimos prontamente pasando de la sensación de atrevimiento por coordinar un grupo a la tranquilidad de estar entre compañeros y amigos, en un colectivo pequeño que se consolidó ya en el segundo encuentro y siguió hasta este momento de publicación, siempre con bonitos vínculos afectivos. (Relato de Jonas Waks).

La DNEP puede ser entendida, en este sentido, como un “dispositivo”, en el sentido de que se encuentra abierta a experimentaciones y que actualiza su metodología en función de esos experimentos. Al final, no tendría sentido si fuera una “receta” y si, más allá de sus recaudos metodológicos (contar una experiencia pedagógica significativa; aprender con la experiencia del otro; trabajar de modo horizontal; promover la lectura entre pares; escribir sobre la experiencia; etc.), fuera prescriptiva, justamente como aquello que pretende criticar.

f. Hacia otra política de conocimiento y la reinención de la identidad docente

Se supone que la puesta en circulación de experiencias de documentación narrativa y de una propuesta de práctica colaborativa entre docentes puede generar efectos “públicos”. Pero, ¿cuáles son las potencialidades transformadoras de la DNEP? ¿En qué sentido puede decirse que la estrategia contribuye a la construcción de otra política de conocimiento para la escuela y la reinención de la identidad docente?

Para muchos de nosotros, formados y acostumbrados al paradigma positivista de conocimiento, puede parecer poco común calificar las narrativas de experiencias pedagógicas como procesos de producción de saber. Si el principio de la objetividad moderno-positivista está en la despersonalización y en la desubjetivación –“*de nobis ipsis silemus*”, decían Bacon y Kant: “sobre nosotros mismos callamos” (Bolívar, 2002)– ¿qué sentido puede tener narrar experiencias, que son necesariamente subjetivas, parciales, provisionales?

La forma de acercarse a la experiencia que propone la DNEP está basada en la perspectiva de la etnografía. Al igual que las descripciones etnográficas, los relatos de

experiencia son una forma de preservar la riqueza de lo particular y de visibilizar algunos de los aspectos no documentados de las prácticas y dinámicas escolares, contribuyendo a ubicarlas históricamente. Incorporar los relatos a la práctica escolar permite ver, por ejemplo, el modo en que la escuela influye en el cambio de las pautas culturales y de comportamiento, cómo modifica los parámetros de validación de saberes, refuerza relaciones de poder y abre espacios de (re)significación y lucha. Además de recuperar la dimensión local y la incidencia capilar del poder, donde se dan las transformaciones y resistencias, los relatos posibilitan un acercamiento al saber docente sin la mirada prescriptiva (o evaluadora) de la pedagogía.

En la propuesta de la DNEP, el trabajo de capacitación docente se constituye como una indagación narrativa y etnográfica del maestro o profesor sobre su propia práctica. A partir de allí, el docente produce documentos narrativos que expresan sus saberes y contribuyen a la disminución de la brecha entre la práctica docente y los estudios sobre ella. El proceso permite también el acercamiento de la investigación a la práctica, en la medida en que muchos de los coordinadores de talleres son investigadores que también desarrollan sus trabajos vinculados a esa experiencia (como en mi caso, en la presente investigación), que a su vez puede convertirse para ellos en una estrategia de investigación-acción participativa. Se generan, pues, otros vínculos entre los investigadores y los docentes –no prescriptivos, sino *colaborativos*–, que proporcionan el acercamiento de la universidad a la escuela y el reconocimiento de otros contextos fuera del ambiente académico como espacios de producción de saberes pedagógicos legítimos.

Después de publicados, los documentos narrativos pueden ser utilizados como materiales pedagógicos para la formación y el desarrollo de enseñantes, como insumos para la toma de decisiones político-pedagógicas o aun como documentos de campo a ser analizados e interpretados por la coordinación de la investigación y eventualmente por otros investigadores. Son, en suma, “materiales empíricos” significativos para la investigación narrativa e interpretativa de los mundos escolares y prácticas de enseñanza. Queda el desafío de objetivar, sistematizar, hacer circular, debatir, criticar y reconstruir de forma democrática ese saber sobre la experiencia escolar, momento en que el aporte de los investigadores profesionales puede ser valioso, no ya como la palabra prescriptiva del experto, sino de modo colaborativo con los docentes.

Uno de los aspectos más notables de la DNEP es considerar al docente como un *trabajador intelectual*. Mientras que en la lógica tecnocrática se concibe al profesor como transmisor del saber generado en otra parte (muchas veces aislado de la escuela), acá el docente aparece como sujeto de la producción de saberes. La propuesta de que investigue su propia práctica tiene como efecto la valorización de sus saberes y un cambio en su relación con el conocimiento. Esto rompe con la lógica excluyente y autoritaria en la que el saber docente es subyugado por los técnicos especialistas o los “analistas simbólicos”. Al considerar al docente como un trabajador intelectual y productor de saberes vinculados a la práctica escolar, se reconoce también la escuela como espacio de producción de saber pedagógico. Esa nueva mirada genera otro tipo de vínculo entre especialistas y docentes, pues rompe con la subordinación de los educadores a la lógica tecnocrática.

Resulta interesante pensar cuáles son los efectos políticos de esa “democratización epistemológica” de la escuela, pues si los docentes son tomados como productores de saber y ya no están subordinados a los técnicos especialistas, sino en diálogo con ellos, el horizonte sugiere la ampliación de su participación en las dinámicas escolares y también en la elaboración, gestión y control de las políticas públicas educativas. Con el (re)conocimiento de nuevas posiciones de sujeto, los docentes pasan a figurar como protagonistas de los procesos de reconstrucción democrática de la escuela.

Otro aspecto notable es la dimensión *colectiva* de los trabajos de la DNEP. Además de la dinámica dialógica de las sucesivas reescrituras y ediciones de los relatos, luego de terminados los talleres muchos de los participantes forman redes de docentes narradores. Así se articulan nuevas formas de *asociativismo* vinculadas a la producción de saber y a la generación de un nuevo lenguaje para la educación, alternativo a las prescripciones externas y centralizadas de las políticas tecnocráticas (como vimos en el caso paulista, basado en el discurso empresarial del *management*).

La estrategia de la DNEP plantea la producción dialógica de saber, desde la *experiencia*. No solo abre un espacio para las voces silenciadas de los protagonistas de los procesos escolares, sino que también visibiliza toda una dimensión de la vida escolar descuidada por la mayoría de las teorías pedagógicas. Es en la experiencia donde residen la riqueza y las posibilidades de resistencia y de construcción de lo contrahegemónico. Dejarse sorprender por la experiencia es, al mismo tiempo, abrirse a

posibles cambios en la teoría y a la renovación de categorías que muchas veces enyesan la mirada y colonizan el pensamiento.

CONCLUSIÓN: Reflexiones a partir de una trayectoria

Como hemos visto, en el caso del programa *São Paulo faz escola* (SPFE), la lógica del *management* domina el funcionamiento de la escuela con medidas semejantes a la gestión empresarial –jerarquización, centralización, competencia entre docentes y promoción del individualismo. Por otro lado, la misma lógica está presente en los modos de producción de conocimiento, pues se confeccionan programas que pueden ser aplicados en amplia escala, independientemente del contexto, y crean un mercado muy lucrativo para los “expertos”, las editoriales y organizaciones privadas. En ese proceso, la “proletarización” del docente es una estrategia fundamental para el éxito de la invasión de la lógica mercantil en la escuela.

El control de los modos de producción de conocimiento ha sido para el capitalismo colonial/moderno una de las claves de la imposición de su orden cultural global. Sabemos que la escuela ha cumplido un rol central en ese proceso de colonización de las perspectivas cognitivas y de los modos de producción de sentido para la experiencia material e intersubjetiva. Al rechazar los saberes y prácticas existentes en la escuela como inferiores, retrasados y sin valor, y al imponer autoritariamente el saber de los técnicos especialistas, la tecnocracia demuestra estar fundada en esa racionalidad colonizadora. Afirmando la objetividad y la imparcialidad de sus conocimientos, intenta hacer que el proceso parezca apolítico, mientras instala una lógica que subyuga a los docentes, sus prácticas y sus saberes, subordinando violenta y autoritariamente lo *otro* como inferior y sin valor.

Las propuestas de la gestión de Paulo Freire como secretario de educación y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP), entre otras experiencias de la praxis latinoamericana, contribuyen a la convicción de que la escuela puede ser –y de hecho ya es– un espacio de desarrollo para otra perspectiva de conocimiento. Al considerar a los docentes como *trabajadores intelectuales*, estas experiencias rompen con la lógica autoritaria y verticalista de la tecnocracia, y los reconocen como protagonistas en procesos colectivos de producción de saber en y desde la escuela. Al hacer hincapié en la singularidad del trabajo de cada maestro y en su *autonomía*, no solo ofrecen resistencia al avance de la tecnocracia, sino que también

proponen un reposicionamiento de la identidad docente, fundada en la producción de saberes y en nuevas formas de asociación vinculadas al (re)conocimiento de esa productividad, como las articulaciones en colectivos y redes.

Estas experiencias de la praxis pedagógica latinoamericana y sus opciones teórico-metodológicas se inscriben en una política de conocimiento contrahegemónica para la escuela y la investigación educativa, donde los docentes participan como sujetos –y no como objetos– de las prácticas curriculares y también de las investigaciones sobre ella. Son prácticas casi opuestas al programa “enlatado” cuya implementación debí enfrentar en San Pablo, pues mientras uno genera la *proletarización* del docente (al prescribir detalladamente todas sus acciones y alienarlo de sus relaciones con el conocimiento, sus pares y alumnos), las otras hacen hincapié en la dimensión *artesanal* de la docencia (al interpelar al docente como intelectual, como productor de saberes en que la marca de su singularidad será siempre visible). Si en el SPFE se genera la minimización del sujeto docente, la DNEP promueve la reflexión sobre la realidad a partir de la narrativa de una experiencia significativa vivida por él, (re)conociéndolo. Al poner en marcha este reposicionamiento del docente, legitima la escuela como un espacio de producción de saberes y promueve otros vínculos entre docencia e investigación, entre universidad y escuela, en fin: entre teoría y práctica. Al reincorporar la *experiencia* al proceso de producción de saberes, nos acercamos a una concepción de conocimiento como *praxis*, como un proceso en el que pensamiento y acción son indisociables.

Si bien es importante visibilizar algunas estrategias de trabajo escolar que subvierten la lógica tecnocrática y colonizadora de los paquetes curriculares como el programa SPFE, debemos también reflexionar sobre los modos en que el paradigma moderno de conocimiento nos afecta cotidianamente. Esto porque, al entender el conocimiento como relación sujeto/mundo y sujeto/sujeto, nos damos cuenta de que la epistemología tiene una dimensión *ética* –en la medida en que es la relación con el otro la que está en juego– y otra *política* –pues, como vimos, la objetivación del otro reduce su potencia y su capacidad de resignificación de las relaciones de opresión, que también se reproducen y sostienen en el ámbito del conocimiento.

América Latina es un lugar privilegiado para pensar y rechazar esta colonialidad del saber y del poder que vivimos cotidianamente. Durante siglos hemos sido “el hombre interpretado”, con todo lo que esto implica de cosificación, de subalternidad y de culpa por ser “no civilizados”. Ha llegado el momento de *interpretar*, es decir, de contribuir a la construcción de otro paradigma de poder y conocimiento desde los márgenes, o, mejor dicho, constituir nuevos centros en un mundo más plural y democrático. Es tiempo de *construir conocimiento sociohistórico*, o sea, de poner en práctica horizontal y colectivamente –y en todos los espacios por los que transitamos– un tipo de conocimiento situado y anclado en la experiencia, y que incorpore al sujeto y sus saberes. “Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (Quijano, 2003: 242).

BIBLIOGRAFÍA

ADRIÃO, T. et al. (2013): “A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores”. *Revista e-Curriculum*, 2 (11), 434-460.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/16616/12479> (Último acesso: 03/10/2014).

ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (orgs.) (2011): *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.

ALTHUSSER, L. ([1971] 1992): *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

ANDRADE OLIVEIRA, D. (2003): *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2004): “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. *Revista Educação & Sociedade*, 25 (89), 1127-1144.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> (Último acesso: 21/09/2014).

_____ (2005): “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes”. *Revista Educação & Sociedade*, 26 (92), 753-775.

_____ (2007): “Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latinoamericano”. *Revista Educação & Sociedade*, 28 (99), 355-375.

ANTUNES, Â. (2005): *Conselhos de escola: formação para e pela participação*. São Paulo: Cortez.

APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

_____ (1989): *Maestros y textos*. Madrid: Paidós-MEC.

APPLE, M. y BEANE, J. (comps.) (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

ARANTES, P. (1994): *Um Departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. São Paulo: Paz e Terra.

ARELARO, L. (2005): “O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências”. *Revista Educação & Sociedade*, 26 (92), 1039-1066.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf> (Último acesso: 21/09/2014).

_____ (2007): “Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?”. *Revista Educação & Sociedade*, 28 (100), 899-919.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf> (Último acesso: 21/09/2014).

ARELARO, L. et al. (2009): “Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas”. *Revista Educação & Sociedade*, 30 (108), 799-818.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf> (Último acesso: 21/09/2014).

ARENDT, H. ([1954] 2005): *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

ARGNANI, A. (2014): *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso (tesis de maestría)*. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

ARROYO, M. G. (1980): “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”. *Revista Educação & Sociedade*, 5, 5-23.

BALL, S. J. (comp.) (1990): “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”. En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (s/p.). Madrid: Morata.

_____ (2002): “Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade”. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1996): “Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico”. Washington DC: Departamento de programas sociais e desenvolvimento sustentado.

BANCO MUNDIAL (1996): “Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”. Washington DC: Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.

_____ (2014): “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”. Washington DC: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial.

BARRETO, R. G. y LEHER, R. (2003): “Trabalho docente e as reformas neoliberais”. En ANDRADE OLIVEIRA, D. (org.) *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 39-60). Belo Horizonte: Autêntica.

BATALLÁN, G. (1988): “Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela”. *Cuadernos de Formación Docente N°5*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

BENJAMIN, W. ([1936] 1996): “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. En *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas* (pp. 197-221), (vol. I). San Pablo: Editora Brasiliense.

BENTHAM, J. ([1787] 2008): *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica.

BIRGIN, A. (2000): “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comps.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.

BOLÍVAR, A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1) (s/p.).

BUARQUE DE HOLANDA, S. ([1934] 2003): *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

CANTERO, G. (2006): “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”. En MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) *Igualdad y educación - Escrituras entre (dos) orillas* (s/p.). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

CANTERO, G. (2007): “Escuela pública, popular y democrática: una perspectiva a construir (convicciones que se alientan desde un trayecto de investigación)”. *Revista Políticas Educativas*, 1 (1), 80-96.

_____ (2009): “Prácticas institucionales y derecho a la política”, *Tercer Congreso Internacional de Educación. Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CATANZARO, F. (2012): O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio (tesis de maestría). Facultad de Educación – Universidad de São Paulo, Brasil.

Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-132511/pt-br.php> (Último acceso: 03/10/2014).

CHAUÍ, M. (1999): “A universidade em ruínas”. En TRINDADE, H. (org.) *A universidade em ruínas, na república dos professores* (pp. 211-222). Petrópolis: Editora Vozes.

CHERRYHOLMES, C. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

COLECTIVO ARGENTINO DE EDUCADORAS/ES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA (2011): “Convocatoria: Diálogo de saberes”, *IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes De Maestros/as que hacen investigación desde la escuela*. Córdoba, Argentina.

CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1995): “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-55). Barcelona: Laertes.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988).

Disponível en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm (Último acceso: 03/10/2014).

CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

CORAGGIO, J. L. (1997): “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”. En _____ y TORRES, R. M. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (s/p.). Buenos Aires: Miño y Dávila / CEM.

CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1997): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila / CEM.

COSTA, Á.; NETO, E.; y SOUZA, G. (2009): *A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Sundermann.

COSTA, M. C.V. (1995): *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.

DAVILA, P. (2014): *Escribir e interpretar la experiencia docente: la Documentación Narrativa de Prácticas Pedagógicas* (tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

DE ALBA, A. (1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DELORY-MOMBERGUER, Ch. (2009): *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: FFyL/UBA y CLACSO.

DO VALE, A. M. (2001): *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

ENTEL, A. (1988): *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EVANGELISTA, O. y SHIROMA, E. (2007): “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”. *Revista Educação e Pesquisa*, 33 (3), 531-541.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *Revista Teoria & Educação*, 4, 41-61.

_____ (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.

FELDFEBER, M. (comp.) (2008): *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. (2005): *La educación en las Cumbres de las Américas. Su impacto en la democratización de los sistemas educativos*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

FOUCAULT, M. ([1984] 2004): “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. Coleção Ditos e Escritos (vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ ([1973] 2005): *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora.

_____ ([1975] 2006): *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

_____ ([1979] 2008): *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____ (2009a): *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009b): *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar.

FREIRE, P. (1999): *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

_____ (2001): “Escola pública e educação popular”. En *Política e educação* (s/p.). San Pablo: Cortez.

_____ ([1968] 2009): *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. y CIAVATTA, M. (2003): “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. *Revista Educação e Sociedade*, 24 (82), 93-130.

Disponível en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> (Último acceso: 21/09/2014).

GADOTTI, M. y TORRES, C.A. (1999): “Paulo Freire, Administrador Público”. En FREIRE, P. *A educação na cidade* (pp. 11-17). São Paulo: Cortez.

GAGNEBIN, J. M. (1996): “Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta”. En BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas* (pp. 7-19), (vol. I). San Pablo: Editora Brasiliense.

GARCIA, et al. (2012): “Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações sobre o planejamento e o trabalho docente”, *III Congresso Ibero Americano*

de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – España.

Disponible en: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TeiseGarcia_res_int_GT7.pdf (Último acceso: 21/09/2013).

GENTILI, P. (coord.) (2004): “Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías”. En *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación* (s/p.). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

_____ (2014, 15 de noviembre): “Salir de PISA”. En *El país*.

Disponible en: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/11/salir-de-pisa.html> (Último acceso: 15/11/2014).

GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

_____ (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

GRAMSCI, A. (1981): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.

_____ (1982): “A formação dos intelectuais”. En *Os intelectuais e a organização da cultura* (s/p.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____ (1984): *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.

_____ (1985): *La política y el estado moderno*. Barcelona: Planeta.

GRUNDY, Sh. (1998): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

HILLERT, F. (2011): *Políticas curriculares: sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.

HORKHEIMER, M. ([1947] 1973): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.

IMEN, P. (2010): *La escuela pública tiene quien le escriba: Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*. Buenos Aires: Editorial Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

KRAWCZYC, N. (2002): “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 627-663.

KRAWCZYC, N. y VIEIRA, V. L. (2010): “A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1 (1), 10-17.

LANDER, E. (comp.) (2003): “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (s/p.). Buenos Aires: CLACSO.

LARROSA, Jorge (2003): “La experiencia y sus lenguajes”, *Conferencia. Serie Encuentros y Seminarios: La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación – Universidad de Barcelona, España.

Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (Último acceso: 13/05/2015)

LEHER, R. (1999): “Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”. *Revista Outubro*, 1 (3), 19-30. Disponible en: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf (Último acceso: 21/09/2014).

LEOPOLDO E SILVA, F. (2000): “A experiência universitária entre dois liberalismos”. En *Textos de professores da FFLCH-USP*. São Paulo: Humanitas.

Lei Nº 8.096. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil, de 13 de julho de 1990.

Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm (Último acceso: 03/10/2014).

Lei Nº 9.394. De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil, de 20 dezembro de 1996.

Disponible en: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm (Último acceso: 03/10/2014).

LÉVI-STRAUSS, C. ([1955] 2004): *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

MARCUSE, H. (1967): “Acerca del carácter afirmativo de la cultura”. En *Cultura y Sociedad* (s/p.). Buenos Aires: Sur.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.) (2003): “La ciudadanía democrática en la escuela: memoria de una investigación”. En *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: Graó.

MARX, K. ([1867] 1968): *El Capital*, (Libro I). México DF: Fondo de Cultura Económica.

_____ ([1859] 1975): *Prólogo a Contribución crítica a la economía política*. Buenos Aires: Ediciones estudio.

_____ ([1848] 1996): *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ ([1888] 2007): “Teses sobre Feuerbach”. En _____ y ENGELS, F. *A ideologia alemã* (pp. 99-103). São Paulo: Martins Fontes.

MAUGÜÉ, J. (1996): “O ensino de filosofia e suas diretrizes”. En *Núcleo de estudos Jean Maugüé: abertura* (s/p.). São Paulo: Gráfica Dedone.

McEWAN, H. (1988): “Las narrativas en el estudio de la docencia”. En _____ y EGAN, K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (s/p.). Buenos Aires: Amorrortu editores.

MINISTERIO DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA y LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (2007 y 2008): “Colección de materiales pedagógicos: Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos” (8 fascículos). Buenos Aires: Siglo XXII.

MIRALHA, M. et al. (2012): *Sistemas apostilados de ensino: implantação e implicações sobre a autonomia docente* (tesis de maestría). Facultad de Ciencia y Tecnología – Universidad Estatal Paulista, Brasil.

Disponibile en: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A4ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/SISTEMAS%20APOSTILADOS%20DE%20ENSINO%20%20IMPLANTA%C3%87%C3%83O%20E%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20A%20AUTONOMIA%20DOCENT%20E.p df> (Último acceso: 03/10/2014).

MOUFFE, Ch. (ed.) (1979): “Hegemony and ideology in Gramsci”. En *Gramsci and marxist theory* (s/p.). London: Routledge & Kegan.

NÓVOA, A. (1999): “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das prácticas”. *Revista Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

OCDE (2014): “Education at a Glance 2014: OECD Indicators”. OECD Publishing.

PINEAU, P. (1994): “El concepto de ‘Educación Popular’. Un rastreo histórico”. En Dossier especial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (pp. 1-9).

PONCE, B. y LEITE, E. (2012): “O impacto da reforma curricular do estado de São Paulo (Gestão 2007-2010) nas práticas pedagógicas de uma unidade escolar da rede”. Disponible en: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3215b.pdf (Último acceso: 03/10/2014).

POPKEWITZ, T. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

PORCHAT PEREIRA, O. (1999): “Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia. Género: provocatio”, *II Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia*. Mimeo.

PORTANTIERO, J. C. (1994): "Gramsci y la educación". En TORRES, C. A. y GONZÁLEZ RIVERA, G. (coords.) *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas* (s/p.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

QUIJANO, A. (2003): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2004): "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina". En SÁNCHEZ RAMOS, I. (coord.) *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (s/p.). México: Siglo XXI.

QUINTAR, E. y ZEMELMAN, H. (2005): "Pedagogía de la dignidad de estar siendo". *Revista interamericana de educación de adultos* 1 (27), 113-140.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS (s/f): "Programa de Extensión Universitaria: Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas".

Disponible en: http://www.memoriapedagogica.com.ar/documentos/Programa_Red_de_Formacion_Docente_y_Narrativas_Pedagogicas_.pdf (Último acceso: 02/02/2015).

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (2004): "Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente", 25 (89).

RIBEIRO, T. (2014): "Pensamento, diálogo e formação de professores: a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas no GEPPAN" (disertación de maestría). Programa de Pos Graduación en Educación – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

RIGAL, L. (1996): "La escuela popular y democrática: un modelo para armar". *Revista Crítica Educativa*, 1, 32-46.

_____ (2004): *El sentido de educar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RIGAL, L. y SIRVENT, M. T. (s/f): *Paradigmas en la investigación socioeducativa: para entender los diferentes modos de hacer ciencia de lo social* (libro en elaboración).

ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SACRISTÁN, J. G. (1986): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Morata.

SAFORCADA, F. (2009): *Las políticas de autonomía escolar en la década del 90: el caso Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI* (tesis de maestría). FLACSO, Argentina.

SANCHES SAMPAIO, C. y RIBEIRO, T. (2014): “Formação docente em redes: pensar, aprender e ensinar com o outro”, *X Seminário Internacional da Rede Estrado. Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa*. Universidade do Estado da Bahia, Brasil.

SCHWARZ, R. (2005): “As ideias fora do lugar”. En *Ao vencedor as batatas* (pp. 9-31). São Paulo: Companhia das Letras.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2008): *Caderno do professor: Filosofia, 1ª Série do Ensino Médio*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

_____ (2008): *Caderno do professor: Filosofia, 2ª Série do Ensino Médio*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

_____ (2008): *Jornal do aluno: Várias disciplinas; 1ª série do Ensino Médio*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

_____ (2008): *Jornal do aluno: Várias disciplinas; 2ª e 3ª séries do Ensino Médio*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

_____ (2008): *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Filosofia*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

_____ (2008): *Revista do professor (Geografia, História, Filosofia; Ensino Médio)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

SENNETT, R. (2009). *O artífice*. Rio de Janeiro: Record.

SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.

SOUSA SANTOS, B. (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2008): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

SUÁREZ, D. (2004a) “La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos”. En VV.AA. *Propuestas para una Educación Liberadora* (pp. 73-90). Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

_____ (2004b): “El principio educativo de la nueva derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”. En GENTILI, P. (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación* (pp. 377-403). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

_____ (2005): “Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela”. En ANDERSON, G. et al. *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación – GCBA.

_____ (2007): “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En SVERDLIK, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

_____ (2009): “Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes” (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

TOMMASI, L. et al. (orgs.) (1996): *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

TORRES, C. A. (1995): “Socialismo democrático, movimientos sociales y política educacional en Brasil. Paulo Freire como Secretario de Educación de la Municipalidad de San Pablo”. En *Estudios Freireanos* (pp. 59-100). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

TORRES, R. M. (2000): “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”. En COLMENTER, CÉSPEDES y TORRES (eds.) *Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (s/p.). Bogotá: Convenio Andrés Bello/ Cooperativa del Magisterio de Colombia.

UNDA BERNAL, M. P. e IBARRA, A.E.G. (2009): “Una década de expedición pedagógica”. *Revista Novedades Educativas*, (209), 78-81.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

ZEMELMAN, H. (2001): “El problema del conocimiento desde la realidad socio-histórica” [grabación]. Conferencia. Neuquén, Argentina.

ANEXOS

ANEXO I: Carta de renuncia

Caros colegas e alunos da E.E. Zuleika de Barros,

Lamento informá-los que estou me desligando da escola e da rede pública estadual. Foram dois anos e alguns meses de intensa dedicação e interesse, mas as condições de trabalho tornaram-se insustentáveis para mim.

Formado em uma universidade pública, tenho o compromisso de reverter essa formação em benefício do bem comum. A situação social desesperadora que vive a sociedade brasileira sempre me preocupou e eu penso que uma mudança efetiva dessa situação passa necessariamente pela constituição de um sistema de educação pública de qualidade. Foi com essas convicções que ingressei no magistério.

A situação com a qual me deparei foi ainda mais desesperadora. A primeira escola em que trabalhei estava completamente abandonada: sem funcionários, sem recursos, com o prédio em ruínas e, o mais triste, tendo alunos de ensino médio com imensas dificuldades de leitura e escrita. Diante do caos, precisava de reuniões para discutir e entender o que estava acontecendo e, sobretudo, pensar coletivamente propostas de intervenção. Foram raras as discussões sobre o assunto e elas sempre terminaram com a sugestão de que cada um entrasse em contato com o “fale conosco” do *site* da Secretaria, forma patente de auto-engano pseudo-democrático.

As condições institucionais sempre foram adversas – e até mesmo adversárias –, mas o trabalho com os alunos compensava. Descobri que é imensamente gratificante o contato com os jovens, tentar despertar neles o interesse pelo conhecimento, pela leitura. O problema é que nesse ano as coisas mudaram bastante. Começaram a ser implementadas as políticas educacionais (ou melhor: gerenciais) do governo Serra e eu mudei de escola, vindo para o Zuleika. Quando a instituição começou a atravessar e a inviabilizar o trabalho dentro da sala de aula, a própria relação professor-aluno, aí a situação se tornou insustentável.

O primeiro contato efetivo com a escola foi no momento da atribuição de aulas. Um susto. Primeiro porque tivemos indícios fortes de que a SEE estava concentrando poder nas mãos dos diretores (para facilitar o controle das UEs), o que se confirmou depois com os decretos do governador que reduziram as atribuições do conselho de escola e tornaram a coordenação um cargo de confiança do diretor. Anos de luta pela conquista da autonomia escolar suprimidos por decreto. Embora isso fosse esperável da gestão Serra, fiquei surpreso com o fato de que a direção da escola usou e abusou dessa prerrogativa conferida por um governo de viés autoritário. O critério tradicional da pontuação para determinar a ordem de escolha foi substituído pelo critério privado das relações pessoais com a diretora, e o mesmo aconteceu com a escolha das coordenadoras, que sequer apresentaram seus projetos pedagógicos aos colegas.

Passado o susto inicial diante do autoritarismo oficial e de sua radicalização local, tivemos a surpresa do planejamento. Conhecemos ali o material com o qual teríamos que trabalhar durante as seis primeiras semanas de aula. O tom na escola era explícito: “você têm que usar o material e não podem atrasar nenhuma aula!” Medo. O que aconteceria se atrasássemos? E se não aplicássemos o material, então? “Cuidado, porque depois vem uma avaliação e o salário do professor está vinculado ao rendimento dos alunos.” Ou seja: ou o professor aplica o material – de péssima qualidade, no caso da filosofia – ou o seu salário miserável não receberá nem mesmo o reajuste inflacionário dos últimos três anos. Só dessa maneira, através de ameaças, que se consegue a adesão a um projeto imposto, que não teve a participação dos docentes na sua elaboração.

Restava a esperança de que ao final do período de “recuperação” pudéssemos voltar a preparar nossas aulas e a avaliar os nossos alunos da maneira que consideramos a mais adequada, ainda que respeitando a proposta curricular estabelecida. Mais uma vez fomos surpreendidos pela imposição de um material pronto para ser *aplicado* pelo professor, com o objetivo explícito de *treinar* os alunos a fazer as provas bimestrais preparadas pela mesma “equipe” que confeccionou as Revistas do professor. Evidentemente essas provas são uma forma de *controle* externo, uma maneira de verificar quais são os professores “produtivos” e, principalmente, um modo de fabricar estatísticas que escondam o descalabro em que nos encontramos e apresentem “melhorias”. Apesar das evidências as coordenadoras insistiram: “é apenas uma

‘sugestão’, não se preocupe.” Não se preocupe, sua autonomia para preparar as aulas e avaliações foi perdida, mas afinal você não sabia mesmo o que fazer com ela...

Enquanto isso, a mídia desenvolve ampla campanha de humilhação do professor, responsabilizando-nos pela falência do sistema (há 13 anos governado pelo PSDB, vale lembrar). Trata-se de convencer a população de que o professor é um incompetente, mal-preparado, acomodado e mal-intencionado (porque não perde uma chance de faltar e não está preocupado com os alunos), e de afirmar que ele recebe um salário digno (é um “mito” que o professor ganha mal, segundo a revista Veja). Garantida essa imagem, fica fácil implementar o sistema de apostilas, que retira a autonomia do professor, e o pagamento por bônus. O pior é que o discurso é “competente”: articula-se de um modo tal que qualquer resistência a essas avaliações e controles externos (emprestados das técnicas de gestão empresarial) são vistas como coisa de gente acomodada que teme ser avaliada e que não quer trabalhar.

É assim que o movimento sindical docente é tratado. Como um grupo de professores baderneiros que luta pela defesa dos “privilégios” da categoria, com medo de ser avaliado porque é incompetente. O que não se percebe é que ou se faz um plano urgente de valorização da profissão e da carreira ou em breve não teremos mais professores nem escolas. O mais triste é que está difícil defender o movimento de resistência dos professores. No ano em que todas essas medidas estão sendo implementadas, a mobilização é quase nula. Não se acredita mais no sindicato, que de fato se perde nas disputas internas, e com isso a única forma de organização que ainda nos resta(va) é abandonada, inclusive pelo medo (legítimo) de ter o salário e o bônus descontados devido à adesão a uma paralisação ou greve.

Ter a SEE e a mídia contra nós não é novidade nem causa surpresa, até porque parecem ser esperáveis o abandono e a estigmatização da escola pública vindos daqueles que lutam pela manutenção da ordem social vigente. É certo que o governo Serra radicalizou e explicitou os ataques, humilhando e minando a dignidade do professor, o que piorou bastante a situação. Mas ela só se torna insustentável quando na própria escola, lugar em que todos estamos nas mesmas condições e deveríamos nos apoiar e resistir, repetem-se o autoritarismo e a humilhação a que estamos sujeitos pela SEE e pela mídia. Foi isso que senti, pelos casos que citei da atribuição de aulas e da escolha das coordenadoras, mas também por ter um horário horrível, com dez janelas

para 22 aulas. Quando fui reclamar, fui chamado de egoísta porque “todos os outros professores foram contemplados, exceto você, que deveria pensar mais no coletivo.” Meus colegas sabem como todos foram contemplados, inclusive porque foram consultados...

Desgastado, deixo a escola e a rede para continuar estudando e tentar me qualificar para entender o que está acontecendo com a nossa educação pública, buscando formas de intervenção complementares à sala de aula. Saio ainda com as mesmas convicções com as quais ingressei no magistério, mas agora conhecendo um pouco melhor a situação da rede, o que me ajudará a trabalhar pela sua melhoria, esteja onde estiver.

Obrigado pela atenção,

Jonas Waks

Maio de 2008

Relatos de experiencias de educación popular

Un encuentro entre Brasil, México, Perú y Argentina

RELATO DE PRESENTACIÓN: Una invitación a la escritura dialógica de la experiencia

Jonás Waks

I. LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA ESCUELA: PRIMEROS PASOS COMO EDUCADORAS

Inicio, desarrollo y revolución. Mi primera experiencia docente

Lluvia Medina

Educar y ser educado: una experiencia más allá del apoyo escolar

Luciana Picollo

149

II. BACHILLERATOS POPULARES: ENSEÑAR ES EN REALIDAD APRENDER

(De)formándome como educadora popular: mi experiencia en la materia “Organización Comunitaria” en el Bachillerato Popular Roca Negra

Ana Inés Corzo

“¡Así cualquiera, profe! Se copiaron...”

Agustina Argnani

III. PRÁCTICAS COMUNITARIAS PARA CONSTRUIR OTRA REALIDAD

De la educación popular a la economía social y solidaria

Gregorio Leal

RELATO DE PRESENTACIÓN: Una invitación a la escritura dialógica de la experiencia

Jonás Waks

Escena 1

Faltaban sólo tres días para el comienzo de las clases. Estaba entusiasmado y lleno de expectativas porque había logrado transferirme a una escuela tradicional de la ciudad de San Pablo, conocida por su buena infraestructura y sus excelentes profesionales. Mis dos primeros años como docente de filosofía en la red pública provincial habían sido brutales: pese a algunos excelentes compañeros y compañeras, la sensación era de profunda soledad. Faltaban espacios de discusión pedagógica colectiva, los docentes éramos responsabilizados por los problemas de la escuela y la política de pago de bonificación salarial por “productividad” llevaba a la competencia y vigilancia entre colegas. Soledad y abandono: la escuela se estaba “cayendo a pedazos” (¡mi aula no tuvo puerta por muchos meses!), no había ningún preceptor y los docentes estábamos

estresados y enfermos con nuestras rutinas de trabajo en doble o triple jornada.

Faltaban sólo tres días para el comienzo de las clases y tenía expectativas sobre la nueva escuela. Creí que las cosas serían distintas. En las vacaciones había planificado un curso nuevo, pensando sobre todo en el período nocturno, pues los estudiantes serían probablemente más grandes y trabajarían durante el día. Sin embargo, para mi gran sorpresa, en la primera reunión de planificación fuimos informados que toda la provincia estaba en “período recuperatorio”: a lo largo de los primeros 45 días de clases todos trabajaríamos con el *mismo material* y al cabo de ese proceso sería aplicada una prueba¹. Nos dijeron que el uso del material no era obligatorio, pero

¹ Ante el “éxito” del período recuperatorio, fue introducido en toda la red de escuelas públicas de la provincia un sistema de enseñanza con cuadernillos, el programa *São Paulo faz escola*, que continúa vigente.

que la bonificación salarial estaría vinculada al resultado de los estudiantes en esa prueba estandarizada. ¿Habría alguna otra motivación para el uso del material? Sí. En ese momento proyectaron pantalla gigante (la escuela de hecho tenía mejor infraestructura) un video motivacional con bailarines zapateando en equipo.

Escena 2

Una invitación. Una carta destinada a docentes que quieran sentarse con sus pares para relatar por escrito experiencias vividas pedagógicamente significativas. Una incitación a la escritura dialógica, a la reflexión colectiva sobre las prácticas educativas a partir de la experiencia. Una propuesta de que la voz de los protagonistas del proceso educativo sea escuchada, en una dinámica de empoderamiento y auto-reconocimiento como sujetos de la escritura del texto de sus experiencias.

Así empieza el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: con una invitación a que el docente sea parte

de un pequeño grupo de compañeros que van a conversar, mediados por sus textos, sobre sus prácticas pedagógicas.

Jamás había recibido una carta como esa. Mi contacto con la Documentación Narrativa se dio a partir de un seminario teórico de la Maestría en Pedagogías Críticas de la Universidad de Buenos Aires. Estaba viviendo en la Argentina, había dejado mi cargo de docente de planta, pues rechazaba la estabilidad de ese puesto. Opté por un nomadismo que me permitiera reflexionar sobre mi experiencia en escuelas públicas de la provincia de San Pablo y conocer otras posibilidades de trabajo en educación.

La primera experiencia con la que tuve contacto en Buenos Aires fueron los *bachilleratos populares de jóvenes y adultos*, escuelas populares organizadas por movimientos sociales urbanos. Me fascinaron los proyectos político-pedagógicos contruidos colectivamente y en función de cuestiones significativas para la comunidad; la horizontalidad y el clima de compañerismo; el trabajo en parejas pedagógicas; en fin: me encantó la práctica de construcción de

una *educación popular*.

Estaba en la maestría y militaba en los bachilleratos populares, pero seguía pensando en las escuelas públicas estatales. Es muy potente la experiencia de la educación popular en los movimientos sociales... pero ¿y las escuelas estatales? ¿Qué hacer con ellas? ¿Cómo pensar alternativas a la estandarización y pérdida de autonomía que se vuelven realidad en San Pablo y otras provincias de Brasil?

En ese contexto tuve contacto con la Documentación Narrativa. No recibí la invitación para participar de un grupo de docentes narradores, pero me puse a imaginar el efecto que tendría en los docentes comparándola con la imposición de los cuadernillos. Me parecieron estrategias orientadas por principios opuestos, pues los relatos visibilizan los saberes y las experiencias de los docentes, fomentando su autonomía y su trabajo intelectual. La escuela deviene espacio de creación de conocimientos, no de simple transferencia.

Hice un trabajo académico sobre el dispositivo y luego fui invitado a



frecuentar las reuniones del Nodo “Filosofía y Letras” de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. La Red reúne colectivos de docentes que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales, llevan adelante procesos de indagación, publicación y circulación de relatos pedagógicos de sus prácticas educativas y del mundo escolar². Participé de reuniones, encuentros y seminarios del “Nodo Filo” y de la Red, fui tutor en talleres,

² Los Nodos que conforman la Red son:

- Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA;
- Instituto Superior de Formación Docente N°100, Avellaneda;
- Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°103, Villa Urbana, Lomas de Zamora;
- Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Sociedad Luz, Ciudad Autónoma de Buenos Aires;
- Colectivo “Ex Libris” y la Subsecretaría de Equidad de Género e Igualdad de Trato y Oportunidades de la Municipalidad de Quilmes;
- Dirección de Políticas Ambientales y Dirección de Derechos Humanos de la Municipalidad de Morón;
- Instituto Rosita Ziperovich – AMSAFE, Villa Constitución, Santa Fe;
- Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC)

hasta que llegó el momento de coordinar un grupo de docentes narradores.

Escena 3

Una nueva invitación, pero ahora para coordinar un grupo de docentes narradores. No un grupo cualquiera, sino compañeros y compañeras que relataran “Experiencias de educación popular e intervención socio-comunitaria en la Zona Sur de Buenos Aires”. Fue una ocasión oportuna para articular mis intereses por la educación popular y por la documentación narrativa, las dos formas de intervención educativa que me fascinaron y con las cuales trabajé en la Argentina. Tenía planes de volver a Brasil pronto y la coordinación del taller era para mí un cierre simbólico de mis tres años de vivencias en este país. Además, era también una apertura, porque quizás podría trabajar con el dispositivo en Brasil, lo que me permitiría construir prácticas distintas a aquellas de los cuadernillos.

¿Pero cómo “atreverme” a coordinar un grupo de narradores? Por suerte no estaba sólo, tenía como co-coordinadora del taller a Agustina,

que además de participar hacía bastante tiempo del Nodo Filo, es docente de un bachillerato popular y compañera de la Maestría en Pedagogías Críticas.

Tuvimos poco tiempo de difusión antes de arrancar con los talleres, debido a demoras en algunas gestiones con la Facultad. Por un lado, esa dificultad inicial nos permitió comprender que generar y sostener las condiciones institucionales para el desarrollo de los talleres es una de las tareas claves de la coordinación. Por otro, como tuvimos poco tiempo, el “boca en boca” fue el método más efectivo de difusión, lo que hizo que algunos de los educadores-narradores fuéramos estudiantes de la Maestría en Pedagogías Críticas o personas cercanas. Además de esa proximidad afectiva (pues ya nos conocíamos), otra característica muy interesante del grupo era la gran diversidad de nacionalidades de los participantes: una pareja de mexicanos, una peruana, dos argentinas y yo, un brasileño; todos con experiencias en educación popular. La Zona Sur de Buenos Aires fue, entonces, el escenario para el encuentro de

educadores de algunos países del Sur, que nos reuníamos para hacer que nuestras experiencias y saberes se hiciesen escuchar en su polifonía.

Es cierto que era la primera vez que Agustina y yo nos “atrevíamos” a coordinar un taller, pero la cercanía entre los miembros del grupo nos ayudó a vencer la ansiedad y la inseguridad. Además, optamos por coordinar y narrar al mismo tiempo, asumiendo así una posición de “*coordi-narradores*”. Planificamos los seis encuentros presenciales que desarrollamos en la Sociedad Luz, en el barrio de Barracas, y participamos en ellos al igual que los demás compañeros, sin divisiones jerárquicas, produciendo juntos. La intención era profundizar la horizontalidad de las relaciones al interior del taller, asumiendo las posiciones de escritor-lector-comentador de los relatos, que se van sucediendo a lo largo del trabajo con la documentación narrativa, y además rotando entre los roles de coordinador y narrador. “Dar a leer” nuestros relatos de coordinación en el grupo corroboró esta intencionalidad.

Con esta dinámica fuimos

prontamente pasando de la sensación de atrevimiento por coordinar un grupo a la tranquilidad de estar entre compañeros y amigos, en un colectivo pequeño que se consolidó ya en el segundo encuentro y siguió hasta este momento de publicación, siempre con bonitos vínculos afectivos.



De a poco nos dimos cuenta de que la dinámica de los encuentros tiene algo semejante a aquella de la amistad: nos escuchamos unos a los otros, nos comentamos y en ese diálogo reformulamos los sentidos que atribuimos a nuestras propias prácticas y cuestiones. Así fuimos gradualmente construyendo los textos, desde los primeros relatos de corte autobiográficos (con la consigna “¿Cómo llegué a ser el educador que soy?”) hasta las versiones finales de los relatos de experiencia que presentaremos a continuación; articulando los espacios de escritura individual y de comentarios entre compañeros, los momentos presenciales y virtuales, respetando

los ritmos singulares de cada educador.

Lejos de la estandarización y de la prescripción, partiendo de la experiencia de cada uno de nosotros y a través del diálogo, construimos este camino que ahora les *invitamos* a recorrer en la posición de interlocutor, del lector que reconstruye, piensa junto a, se con-mueve.

Con este relato de Presentación, hemos seguido la trayectoria que condujo del trabajo en escuelas de Brasil hasta la experiencia de *coordinación* de un taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

En la primera parte, el relato de Lluvia Medina nos acerca sus reflexiones sobre la posibilidad de llevar adelante *otras* prácticas y promover *otras* lecturas de lo cotidiano -de los medios de comunicación, en este caso- en una clase con estudiantes de nivel medio en México. Luciana Picollo, en su recorrido desde el apoyo escolar hacia la escuela y de la escuela a la formación de nuevos educadores, nos convoca a pensar sobre aquellas realidades que deseamos modificar y

el papel de las prácticas educativas en esa lucha colectiva.

Ya en la segunda parte, acompañamos con Ana Inés Corzo y Agustina Argnani los errores y aciertos en los que nos aventuramos en la educación popular con jóvenes y adultos en el marco de organizaciones sociales. Estos relatos plantean inquietudes y vivencias sobre las estrategias, las definiciones, las propuestas que las educadoras ensayan en la apuesta por una educación participativa y comprometida con proyectos comunitarios.

Finalmente, en la tercera parte nos sumergimos con Goyo Leal en el contexto rural mexicano para reflexionar sobre el rol del educador popular y los desafíos en la construcción de una realidad más solidaria.

¡Buena lectura!

Jonas Waks es licenciado y profesor de Filosofía por la USP, Brasil. Trabaja como coordinador-adjunto de Educación en Derechos Humanos de la municipalidad de San Pablo. Es maestrando en Pedagogías Críticas en la UBA e integra la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. jonaswaks@gmail.com

Inicio, desarrollo y revolución. Mi primera experiencia docente

Lluvia Medina

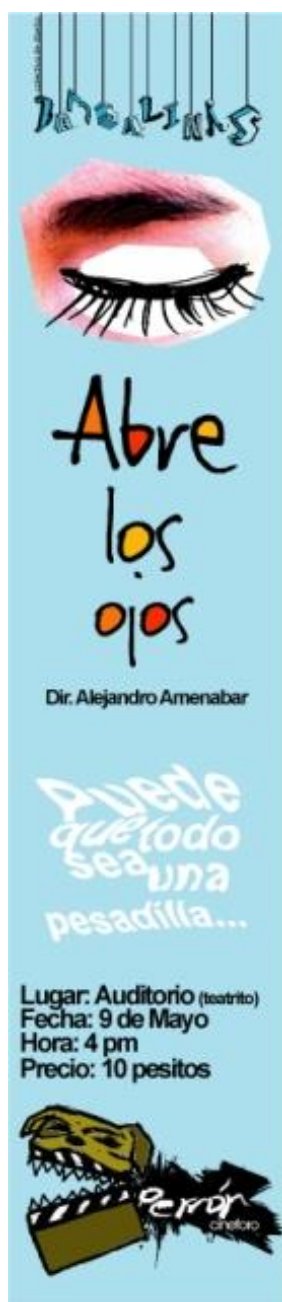
Recuerdo la neblina bajando y el sol que empezaba a clarear, una oficina amplia y ordenada, dos secretarías que se movían rápidamente, olor a café y a papel saliendo de la impresora; fotografías de la Sierra Tarahumara colgadas en las paredes y junto a ellas, la temida sala de juntas del director de la escuela. Llegué muy temprano por si llovía, por si no pasaba el colectivo, por si me perdía, por si necesitaba preparar material, por cualquier cosa. Llegué temprano y recogí las listas de asistencia de mis dos grupos de ese día, me saludó el director y el coordinador del bachillerato, algunos maestros y las secretarías; me desearon buena suerte, yo sonreí nerviosa y al sonar una campana (“como en las series de televisión”, pensé yo), entré en un ruidoso salón del tercer piso para dictar la primera clase en mi vida.

Esta experiencia fue en septiembre del 2002, en el Colegio Anáhuac Revolución, un bachillerato salesiano de Guadalajara, en México. El curso se dirigía a chicos del quinto semestre y se llamaba simplemente “Comunicación”, pero detrás había todo un proyecto de educación para la recepción crítica de medios, diseñado con dos amigas más, para una clase de la universidad. Yo tenía 22 años y estaba a punto de terminar mi licenciatura en Ciencias de la Comunicación. El diseño del curso nos entusiasmó tanto que pasó de ser una simple tarea de la licenciatura a una propuesta de intervención en ese colegio donde una de mis amigas conocía al director, un sacerdote salesiano grandote, barbón, serio al hablar, y sumamente entusiasta con las nuevas ideas que vinieran a darle otro aire al colegio, que animaran a los jóvenes a buscar la felicidad en su

compromiso con la comunidad. Así de simple y así de complejo.

Con cierta ingenuidad nos presentamos las tres inexpertas con un largo documento académico, explicando la necesidad de educar para el consumo crítico de lo que nos presentan los medios masivos de comunicación

. El paquete que entregamos incluía además un listado de temas a tratar en un semestre, ejemplos de películas, textos y canciones que utilizaríamos; un monto aproximado de cuánto costaría implementar el proyecto, y un llamativo



tríptico rojo donde aparecía una viñeta de Mafalda con uno de sus tantos alegatos contra la televisión.

Nuestra idea era ser contratadas como profesoras, no participar como voluntarias de un proyecto piloto. En algo habremos conmovido al director -experiencia docente no teníamos, tampoco el diseño acabado del curso- pues al terminar de revisar el proyecto, nos anunció que aceptaba la propuesta, y que nos preparáramos para iniciar con la clase el siguiente semestre.

De las tres quedé yo frente al grupo, no recuerdo por qué, si justamente yo era la más tímida, con las menores cualidades para socializar con el resto de los maestros, y la menos “rollera” para improvisar en clase (como decimos en México al “chamuyo”). Así, llegué al primer día frente a mi grupo. Increíblemente segura, logré que todos se sentaran y pasé lista una vez que entendieron que yo era la profesora, y no una nueva compañera con quien me confundieron por mi apariencia, a pesar de haberme vestido con el atuendo más “serio” que tenía. Al final de esa jornada, después de dos grupos de 45 jóvenes

cada uno, entré en pánico al pensar: ¿Qué estoy haciendo frente a estos bárbaros?! ¿Cómo voy a hacer durante todo un semestre?! ¿Mañana no vuelvo!

Y ahí estaba presente al día siguiente. Me temblaban las piernas, la voz y supongo que hasta las ideas porque me costaba concentrarme, notaba a detalle todo lo que no había observado antes: una gran tarima de concreto para dictar desde ahí la clase, dos pizarrones, un calendario donde había que escribir las fechas de exámenes para que nadie las olvidara (tortura psicológica para estudiantes y maestros), las listas de alumnos con infinidad de cuadritos para poner asistencias, faltas, retardos, permisos, ausencias repentinas, puntos extras, puntos menos... y muchos, muchísimos chicos y chicas que no paraban de hablar hasta que casi se me fue la voz en los primeros cinco minutos de la clase.

Recordaba mi propia experiencia en el bachillerato, ¿habríamos puesto atención a una chica que como yo, se parara frente a nosotros y nos pidiera silencio para dictar un curso que representaba dos horas extras de

clase a la semana y encima con nota? Era una materia más del currículum, como matemática y química, pero sin la legitimidad de éstas. Pensaba en lo raro que sonaba eso de “educación para los medios”, hablar de la televisión, de la música popular, la publicidad, el cine, las revistas de moda. Estos no son reconocidos como “temas serios” para tratarse en el aula, dedicarles tiempo valioso para leer, o hacer tarea, estudiar y ponerse nervioso al rendir un examen.

Supongo que en el imaginario de los maestros también rondaban las preguntas: “¿por qué se incluye un curso para aprender a ver la televisión, el cine, la prensa?, ¿cómo puede ser profesora una chica de 22 años?”. Tuve que esforzarme para que entendieran de qué trataba la clase, para que me vieran como una “colega” (algunos nunca lo hicieron). Me animé a hablar más y más fuerte, a participar de las largas juntas académicas, de las actividades extraescolares, a planear una clase y crear mis propios materiales, elaborar, aplicar y evaluar exámenes, cuidando de ser auténtica a pesar del falso atuendo serio.

Puse aún más empeño para ganar cierta “legitimidad” entre los estudiantes; me refiero a la atención, empatía e interés por el curso, el cual se fue volviendo significativo en la medida que abordábamos situaciones y temas cercanos a su vida cotidiana. La materia tenía una lógica distinta al resto, utilizábamos mucho video, música, fotos, telenovelas, literatura; el tema era novedoso y abría una ventana para expresarse, para cuestionar la realidad que se presentaba frente a nuestros ojos, deconstruyendo múltiples estereotipos.

Ahora me doy cuenta de que la tensión que sentía era, en parte, por estereotipos construidos. Yo también tenía instalada una idea del perfil docente, de cómo se dictaba una clase o se elaboraba un examen. Esta idea, producto de mi propia experiencia educativa, pesaba fuertemente; sin embargo, se fue aligerando en la medida en que pasaban los días y conocía otras formas de asumir esos roles entre mis compañeros, en que muchos jóvenes iban entendiendo-respondiendo al reto de la materia, y en que yo me dejaba impresionar

porque todo en ese mundo era nuevo para mí.

Un año y medio estuve en el Anáhuac, la materia gustó y de ser semestral pasó a ser anual. No todos se engancharon con el curso, pero quienes lo hicieron sorprendían con sus ideas, superando quizá sus propias expectativas y las mías, sobre qué podían pensar, criticar y proponer frente a los medios. Sin esperar una respuesta específica de estos chicos aquel día que presentamos con mis compañeras el proyecto, la experiencia tomó su propio rumbo y me sacudió.

A partir del curso nació el “Cine-foro Perrón”, un espacio extraescolar que buscaba mostrar un cine menos comercial al que consumíamos normalmente. Ya me olvidé de cómo surgió, pero tengo clara la imagen del director leyendo esta nueva propuesta: otra vez una larga y contundente justificación teórica sobre el cine como herramienta de crítica, aprendizaje y diversión. El cine-foro quería ser una experiencia lúdica y de reflexión que aprovechara el espacio escolar por las tardes, cuando nadie lo utilizaba, y acercara de otra

manera a los jóvenes con la escuela; que les ofreciera otras historias, otras narrativas, que los involucrara en un momento creativo y de expresión.

Sin pensarlo mucho, el director dijo que sí y lanzamos la invitación a todos los grupos para armar el equipo del cine-foro. Yo iba con “refuerzos”, amigos míos que también querían sumarse: dos diseñadores, un educador, un cineasta; de los estudiantes, se presentaron ocho voluntarios. (Sébase que años después, dos de ellos estudiaron cine, uno más es diseñador gráfico, y de los buenos.)

“Perrón” es sinónimo de “chingón”, de “chido”, de “copado”, había otras opciones que fuimos lanzando pero votamos por ese nombre. Alguien dibujó el logotipo y muy rápidamente nos acoplamos. Nos reuníamos en una pequeña plaza en el centro de la ciudad, los universitarios “proponíamos-imponíamos” la película para ver, preparábamos unas líneas para empezar la reflexión, se hacía el bosquejo del cartel, el profesional en el tema se encargaba del diseño, imprimíamos varios en gran formato, tres días antes

pegábamos los carteles en los pasillos, pasábamos a invitar de salón en salón, cobrábamos la entrada (“¡a sólo un pesito!”, era el slogan), y hasta llegamos a vender pochoclo con limón y chile en una función.

Todavía conservo algunos carteles que diseñábamos en el equipo. Llegaron a ser tan cotizados que vigilábamos en los pasillos al interior de la escuela para que los mismos estudiantes no se los llevaran. El “ganador” en este sentido, fue el de Humberto, el primer estudiante que se animó a diseñarlo solo. No quedó ni uno, a pesar de que la imagen estaba pixeleada y medio mocha, y la combinación de colores y tipografía no era muy armónica. Cuando llegó corriendo y me dijo: “ya ve maestra, todos dijeron que mi cartel era el más feo, ¡pero fue el que más se robaron!”, fue una de las tantas veces que sentí la revuelta en mi cabeza y en el corazón. Esa tarde el “Cineforo Perrón” tuvo lleno total.

Lluvia Medina es Lic. en Ciencias de la Comunicación, por ITESO, México. Es docente en la Licenciatura de Educación, en el Sistema Virtual de la Universidad de Guadalajara, en México. lluviamedina@hotmail.com

Educar y ser educado: una experiencia más allá del apoyo escolar

Luciana Picollo

En el año 1997 comencé a participar de una experiencia de voluntariado en la Villa 31, en un proyecto de apoyo a la escolaridad. Este proyecto, que aún continúa desarrollándose, se propone acompañar a niños y adolescentes en su trayectoria escolar, estableciendo una relación afectiva basada en el diálogo e intercambio de experiencias e ideas. Se trata de compartir tareas escolares y momentos recreativos que fortalezcan la confianza y generen vínculos que les permitan integrarse y cooperar. Era la primera vez que entraba a una villa y que participaba de un grupo de voluntarios.

Entré al barrio aquel domingo pensando en mi deseo de cambiar la realidad desde la educación. Al llegar me encontré con casitas precarias, calles de barro, niños y niñas que venían a nuestro encuentro, saludando con abrazos.

Ese día terminamos de pasar a buscar a los chicos y fuimos a un comedor comunitario. Allí ayudé al grupo de tercer y cuarto grado a realizar las tareas de la escuela y participé de las actividades que propuso una de las voluntarias. Pasé una tarde inolvidable: me gustó la propuesta y la forma de trabajo, por un lado orientada a lo escolar y por el otro, dando lugar al juego y a la expresión. Se notaba el entusiasmo, tanto de grandes como de los chicos. Después del impacto que provocó en mí ese primer recorrido por la villa, ese contexto desconocido, comencé a preocuparme aún más por cómo iba a hacer yo para ayudar a esos chicos a tener una mejor infancia.

El domingo siguiente llevé tareas para diferentes grados copiadas de los manuales que tenía en casa. No sabía con qué grupo iba a estar y terminé con los chicos de segundo grado que sólo querían jugar. Yo insistía con

hacer la tarea y tenía miedo de que los otros voluntarios vieran que no podía cumplir con mi objetivo. Los chicos armaron avioncitos y los terminaron tirando por todo el comedor. La culpa de no poder contenerlos como se suponía que debía en un espacio de apoyo escolar, me siguió por varios domingos. Hoy sonrío al recordar aquel momento.

Durante ese primer año reemplacé a los voluntarios que faltaban, pero también fui quedándome con un grupo de niñas con las cuales sentía que podía hacer un buen trabajo. Eran cinco, con situaciones escolares y familiares muy diferentes pero que al momento de compartir y a pesar de los conflictos que surgían, se involucraban mucho en las actividades propuestas. Al principio todas las intervenciones estuvieron muy relacionadas a mi experiencia como alumna. Los domingos fueron pasando, continué con ese grupo y algunas integrantes nuevas durante varios años más.

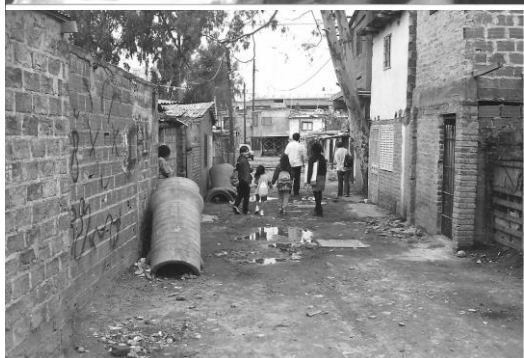
Al mismo tiempo, la decisión de quedarme con este grupo tuvo que ver con la posibilidad de elección que se brinda a cada voluntario. Uno de

los principios del proyecto es la toma de decisiones entre todos. Aunque existan opiniones contrapuestas, se trata de buscar un acuerdo y acompañarse entre sí, frente a los desafíos y a las dificultades que puedan surgir.



Cada domingo después del trabajo con los pequeños grupos, se hacía una ronda para cantar y compartir la merienda. Junto a otros voluntarios fuimos pensando juegos y proyectos, se fue pensando al espacio, no solamente como un servicio de apoyo escolar sino como una propuesta educativa a largo plazo para quienes presentaran o no dificultades en la escuela. Se sumaron al apoyo escolar, salidas a espacios culturales de la Ciudad, encuentros con la modalidad de taller sobre arte, títeres, educación sexual, derechos, historia del barrio. Además cada año se organiza un campamento de tres o cuatro días,

para compartir con los niños y adolescentes un momento de recreación fuera de su ámbito cotidiano.



Para definir estos proyectos las reuniones entre voluntarios se realizaban una vez finalizada la actividad de cada domingo o en ciertas ocasiones durante la semana. Estas reuniones, atravesadas por el intercambio de visiones y preocupaciones entre voluntarios, nos ayudaron a precisar los objetivos principales de nuestra propuesta que tenían que ver con brindar un espacio educativo y recreativo, diferente al de la escuela, que además distara de nuestra propia trayectoria escolar, más asociada a la educación

tradicional. Un lugar, en donde las decisiones fueran consensuadas por el grupo, en donde se planificaran y llevaran a cabo actividades para involucrar a los niños y adolescentes en procesos de pensamiento y no en repetir mecánicamente un contenido.

Discutir propuestas, definir cómo abordar problemáticas relacionadas a la situación socioeconómica y comenzar a entender las dificultades de aprendizaje que aparecían en algunos niños, nos fue llevando a replantearnos la tarea. En esta búsqueda, desde el 2001, empezamos a relacionarnos con otros grupos de voluntarios e instituciones que estaban en la Villa, participamos de las reuniones organizadas por la red barrial y la Red de apoyo escolar del Ministerio de Educación de la Ciudad.

Así, fui dejando los manuales y eligiendo cuentos y poesías, notas de diario, textos y actividades que permitieran ir un poco más allá del contenido propiamente escolar, dando lugar a que las chicas expresen sus ideas, sus formas de entender, y lo compartieran con el resto del grupo. Ellas disfrutaban y se interesaban más por este tipo de propuestas.

Al mismo tiempo, empecé a entender que estaba aprendiendo más de lo que ayudaba, que esa preocupación por la realidad ahora era compartida y de a poco iba aprendiendo, junto a otros voluntarios, las familias y los niños, cómo trabajar colectivamente, cómo encarar el trabajo voluntario, respetando y aprendiendo de los vínculos que se dan en la Villa y cómo profundizar mis conocimientos en cuanto a lo educativo. Mi inquietud sobre cómo cambiar esa realidad y esta experiencia que me enriquecía y apasionaba encuentro tras encuentro, me llevó a iniciar la carrera docente.

Hoy comparto este proyecto junto a otros docentes y nuevos voluntarios. Mis expectativas se ven superadas por el compromiso que asumieron los niños que han crecido y ahora son voluntarios, logrando la continuidad de un proyecto que busca mantener vínculos que ayuden a transformar aquello que parecía imposible de transformar.

Luciana Picollo es voluntaria de la "Asociación Civil Voluntades" en el espacio de apoyo a la escolaridad en Villa 31. Educadora de adolescentes y adultos en P.A.E.B.y T. (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo) Villa 21/24.

(De)formándome como educadora popular: mi experiencia en la materia “Organización Comunitaria” en el Bachillerato Popular Roca Negra

Ana Inés Corzo

Llegué a participar en un bachillerato popular en febrero del 2011, por una bonita confluencia de situaciones: tenía muchas ganas de conectar mi propio proceso de formación académico (vine de Perú para estudiar una Maestría en Educación) con la práctica pedagógica concreta, y justo en la Maestría me encontré con algunas compañeras que venían participando de diferentes experiencias educativas, enmarcadas en proyectos políticos más amplios pertenecientes a organizaciones sociales de base en la Argentina. Gracias a ellas conocí el Bachillerato Popular Roca Negra, uno de los ocho “bachis” que impulsa el Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Este bachi funciona desde el año 2008 en Monte Chingolo, Lanús, partido del conurbano bonaerense.

Entrar al bachi me planteó muchísimos retos, entre ellos, vencer

la timidez de ser extranjera y venir a “enseñar” algo en un país nuevo; comprender la cultura e historia de los/as compañeros/as del sector sur del Gran Buenos Aires; conectar con sus proyectos y compromisos políticos; conocer un poco más profundamente la realidad y la historia argentina; llegar a sentirme compañera y amiga en un espacio que apuesta fuertemente a lo colectivo.

Me sumé a la materia Organización Comunitaria (O.C) en segundo año la cual define la orientación ofrecida por el programa de estudios (que comprende 3 años). Con ella se busca desarrollar el vínculo de los estudiantes con el bachi en su condición de organización autogestionada (es decir, sostenida por la participación de todo/as en las distintas instancias de la vida de la escuela), comprender su lugar dentro del movimiento popular (el FPDS) y las apuestas políticas que lo impulsan, así

como acercarse a las problemáticas del territorio visualizando salidas colectivas. Debo decir que desde el inicio la propuesta me atrapó, aunque era totalmente nueva para mí, y me motivó mucho a buscar la mejor manera de aportar en su construcción.



Éramos tres compañeras que veníamos de espacios distintos: Flor, que venía de las artes plásticas, con un rol activo como militante y “trabajadora de la cultura”; Mariel, también militante y trabajadora social; y yo de la rama de la sociología. A pesar de que no teníamos formación docente previa, se trató de una linda confluencia entre las tres porque pudimos “mezclar saberes” y sentarnos tardes enteras a repensar la materia, revisar los programas de años anteriores, hacer algunos replanteos, pensar nuevas actividades, todo con la idea de acercarnos más al territorio, al barrio y sus organizaciones.

Para cumplir con nuestro objetivo de “salir al barrio”, nos propusimos hacer un mapeo colectivo con la idea de identificar las principales problemáticas y las organizaciones territoriales que se ocupaban de ellas. Las profes propusimos un ejercicio de elaboración de un mapa con los conocimientos previos que los/as estudiantes tenían de la zona, luego socializamos algunas herramientas de recolección de información y finalmente se armaron grupos para salir según diferentes zonas.



Al principio se hicieron evidentes las dificultades para trabajar en equipo fuera del perímetro de la escuela, no faltaron las quejas e incluso algunos altercados entre compañeros/as, pero también salieron a la luz distintas formas de solidaridad, compromiso y compañerismo. Así, fueron los/as mismo/as estudiantes los que lograron dividir el trabajo en función de los tiempos, recursos y posibilidades de

cada uno/a.

Las visitas y entrevistas que se hicieron a vecinos/as o miembros de organizaciones fueron registradas haciendo uso de lo que estuviese a la mano: cámaras, celulares o grabadoras de audio; y fueron presentadas al final del año con exposiciones grupales. Las estudiantes se las arreglaron para organizarse de la mejor manera: una indicaba el camino, otro sostenía la cámara, otra entrevistaba, y otra tomaba nota. Cada experiencia fue distinta, distintas también las miradas, sentidos e inquietudes con las que cada grupo y cada persona se acercó a la realidad y al ejercicio mismo del mapeo. Más allá de las dificultades, tanto estudiantes como profes llegamos a valorar la salida al barrio como uno de los momentos más importantes del año, creo que en parte por haber puesto en práctica los temas trabajados en el aula, y en parte por la visibilidad que adquirieron los propios conocimientos y preocupaciones de cada estudiante sobre su realidad.

Pero un tema que llamó mi atención a lo largo del año, es que entre una

actividad y otra, iban surgiendo preguntas e interpelaciones de parte de algunos/as estudiantes, que no sé si llegaron a tener una respuesta convincente de nuestra parte. Las preguntas eran más o menos así:

“¿Y para qué me sirve esta materia?”

“¿Para qué me sirve aprender estas cosas?”

“¿Cómo me servirá esto en el futuro y para mis objetivos personales cuando estudie o trabaje?”



Con las compañeras intentábamos explicar la importancia de lo colectivo como forma de aprendizaje y como forma de enfrentar los problemas de la realidad, sabíamos que no era fácil porque estábamos acostumbrados/as a pensarnos y pensar el mundo desde lo individual, prácticas estimuladas sobre todo por la escuela “tradicional”, empeñada en fomentar la competencia, naturalizar

y exaltar el éxito/fracaso como problemas también individuales.

Como digo, no sé si alguna respuesta resultó convincente, al menos las que yo ensayé. O a lo mejor una respuesta no era lo que se necesitaba precisamente, sino más vivencias y experiencias compartidas como colectivo, como el caso de la salida al barrio. Lo bueno es que todo proyecto educativo exige seguir pensado y reformulando nuestras prácticas constantemente. Eso lo saben bien los compañeros y compañeras del bachi popular. Todavía, y por suerte, queda mucho por hacer.

Ahora estoy pronta a partir de vuelta a mi país y me toca despedirme de esta corta pero intensa experiencia. El bachi es el espacio donde más aprendí en estos últimos tres años que viví en Argentina. Aprendí de la gente, de sus necesidades, de sus luchas cotidianas, y de los sueños que se tejen día a día a pesar de la dura realidad. Aprendí sobre todo de los fuertes compromisos y convicciones de los/as compañeros/as de trabajo en el bachi. Que las cosas pueden ser distintas y que el cambio hay que construirlo desde ahora.

A pesar de todas las dificultades que encontré en mi rol de “educadora popular”, creo que nunca aprendemos solos y no nos llevamos nada si no dejamos algo, aunque sea la semillita o curiosidad de alguna cosa que más adelante nos llevará por nuevos caminos. No tenía formación docente previa y me empecé a (de)formar como educadora popular y a entender cosas, que enseñar es en realidad aprender, que el aprendizaje se construye en la experiencia concreta, en relación con otros y otras, y que la práctica vale más que mil manuales, teorías y planificaciones, es decir, se aprende haciendo y por supuesto, luchando por una sociedad distinta.

Ana Inés Corzo es Lic. en Ciencias Sociales con Mención en Sociología, por parte de la Universidad Católica, Perú. Trabaja como investigadora en la Dirección de Investigación y Documentación Educativa, en el Ministerio de Educación de Perú.
habitabita@gmail.com

“¡Así cualquiera profe! Se copiaron...”

Agustina Argnani

Esa tarde, como todos los lunes, tomé los dos colectivos que completaban el trayecto desde mi casa hasta el barrio Las Flores, en Vicente López. No era mucha la distancia a recorrer, pero son pocos los colectivos que pasan por el barrio. Al bajar, caminé unas cuadras por veredas angostas de edificios en monoblock, fábricas ocupando la mano izquierda, niños y niñas jugando en las veredas y, los más creditos, a la pelota en plena calle. Al doblar, me encontré con el patio en la esquina y la puerta de una reja que conduce derecho a la cocina.

En esta escuela no hay sala de profesores, ni Secretaría, ni Dirección. Los profes “notificamos” nuestra presencia en la cocina, cuando nos sumamos a la ronda de mate, cuando saludamos con un beso o hasta con un abrazo fuerte a quienes nos reciben allí, sean estudiantes, otros profes,

vecinos/as, o sus hijos/as. En esta escuela, ciertamente, hay aulas, una biblioteca, una sala de computación. También hay muebles repletos de biblioratos y libros de actas, con los cuales las compañeras y compañeros docentes han venido trabajando - lidiando en algunos casos- y resignificando en el marco de la lucha por el reconocimiento oficial del bachillerato³. Esta escuela es diferente a algunas, pero parecida a muchas otras escuelas para jóvenes y adultos: es un bachillerato popular en una

³ Hace más de una década los bachilleratos populares surgían como parte de las intensas luchas de muchos movimientos y organizaciones sociales y políticas que, retomando la larga tradición de la educación popular en nuestro país y el continente, crearon escuelas secundarias para jóvenes y adultos en los barrios y en fábricas recuperadas. En tanto se reconocen como escuelas públicas populares exigen el reconocimiento por parte del Estado, salarios para los/as educadores/as, becas para estudiantes y financiamiento integral de las escuelas. El “Bachillerato Popular Ñanderoga” funciona desde 2009 y, a pesar de haber atravesado en tiempo y forma las inspecciones, su oficialización viene siendo postergada.

organización social.



Aquel día, en la materia “Psicología” de 1° año⁴ presentamos con Facundo, mi pareja pedagógica, la propuesta de la clase. La consigna era realizar un trabajo integrador como cierre del Módulo llamado “El sujeto y la sociedad”, en el que habíamos trabajado desde marzo abordando diversos conceptos a modo de herramientas que nos ayudaran a hacer una lectura inquieta, curiosa de las situaciones cotidianas de las/los estudiantes y del barrio en el que hacemos escuela.

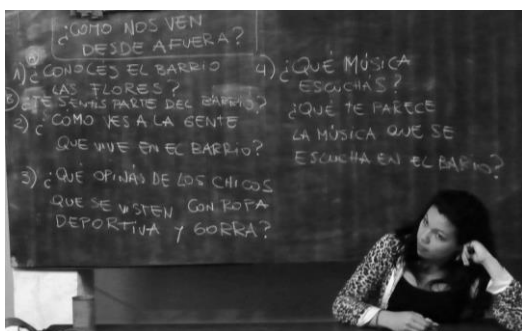
Propusimos a la clase elaborar en grupos una “producción artística” (canciones, poesías, cuentos, collages, o lo que se les ocurriese) que integrase y diera cuenta de algunos de los conceptos y debates del Módulo. Anunciamos que cerraríamos la clase compartiendo las producciones en un

plenario y ofreciendo a cada grupo ideas para tornar los trabajos más ricos. No seríamos los profes quienes estaríamos a cargo de “corregir”, sino que toda la clase aportaría sus pareceres, concluyendo así una jornada intensa de trabajo participativo. O al menos, eso nos propusimos y planificamos.

El grupo en el que estaba Lucía escribió un cuento. Al momento del plenario, ella se paró al lado del afiche que exhibía el relato, pegado en la pared del aula junto a las demás producciones al estilo de una galería de arte, y algo nerviosa leyó el cuento. Rapidito y con su mirada fija en el papel color rosa, Lucía nos contó la historia de “una ogro” a la cual todos los habitantes del bosque temían. La protagonista, al sentirse discriminada por ser diferente, toma coraje y decide convocar a través de cartas y comunicados a sus vecinos, para organizarse y darse la oportunidad de conocerse. “Fin”, dijo Lucía con ojos chispeantes y frotándose las manos, en señal de expectativas y nerviosismo. Cuando Lucía concluyó su lectura, y a modo de apertura del esperado intercambio, Facu expresó

⁴ El plan de cursada consta de 3 años

que la historia era muy interesante y destacó algunos de los conceptos que el grupo había seleccionado y que se entramaban a lo largo del relato. A continuación invitó a los demás grupos a dar su opinión. Pero, luego de unos momentos de silencio intervine: - “¿Qué les parece? ¿Se les ocurre alguna otra idea que podríamos relacionar con la historia?”



Silencio total. Miradas esquivas que, por momentos, huían de la mía que las/los convocaba cada vez con mayor intensidad a participar. Un aventurado, o quizás un “interpelado” por el rayo fulminante de mi mirada, lanza: - “¡Así cualquiera, profe! Se copiaron de la historia de Shrek”. Sin emitir palabra alguna, Lucía empezó a llorar. Mi desconcierto era tal que me debatía entre impacientarme con el poco cooperativo compañero -que a su vez había sido el único en participar del intercambio- o con Lucía por no poder tolerar una crítica o al menos defenderse. Inmediatamente, Facu

comenzó a hablar de la importancia del trabajo grupal, de la perspectiva y la mirada del otro para la construcción del aprendizaje. A pesar de su intención, sus palabras habían resonado en el grupo más como un sermón que como palabras de aliento y para colmo, por detrás llegaron las mías que, mientras intentaba tranquilizar a Lucía, los instaba a respetar el trabajo de las compañeras y compañeros, y a aprovechar y valorar estos espacios de intercambio que el bachi ofrecía. ¿Cómo podía ser que las/los estudiantes no pudieran, no supieran o no quisieran participar? Tenían la posibilidad de dar su opinión, de reformular lo producido, de volver a pensar y de hacerlo en grupo ¡y no lo hacían! ¿Por qué? Estaba desconcertada, y también algo furiosa por el espontáneo “complot” a la propuesta de trabajo.

Generalmente, en las clases las/los estudiantes preferían trabajar en forma grupal y en nuestra materia lo hacíamos a menudo. También debatían e intercambiaban perspectivas y participaban en plenarios aunque, por cierto, algunas/os los hacían más que

otras/os. Por otra parte, los trabajos que habían elaborado ese día habían sido muy creativos. No podía entender. ¿Qué había pasado? ¿El trabajo colectivo que proponíamos con esta actividad requería de ellas/ellos un mayor trabajo de intercambio y cooperación? ¿Había sido ese el problema? ¿O habíamos errado nuestra lectura respecto de los intereses de las/los estudiantes?

En aquel momento, luego de nuestras disertaciones, pasamos a otro grupo que expuso su trabajo. - “¿Algún comentario?”, preguntamos. Ante el silencio, y el malestar que flotaba en el aire, continuamos con otro grupo, y luego otro. Y así, fuimos recorriendo la galería de arte que para ese entonces se me había vuelto interminable.



La materia siguió su curso; entre mates y reuniones pensamos con Facu nuevas propuestas de clase;

continuamos trabajando con el grupo sobre los acuerdos de respeto y participación; y el curso finalmente pasó a 2do año. Sin embargo, seguía pensando en aquella situación que me enfrentó, de pronto y en medio de la clase, con el desafío de conjugar la propuesta político-pedagógica de la escuela con los intereses y las vivencias de las/los estudiantes respecto de “la participación”. Había hecho su aparición el fantasma (¿o el ogro?) que nos atormenta a los educadores: no sólo el miedo a apelar a experiencias educativas propias -ya sea para reiterarlas o transformarlas- sino el terror a aplicar y reproducir mandatos sobre lo que se supone que las cosas son: en este caso *la* participación. Como en una película de terror, rebotaba también hacia mí la sentencia del estudiante: “se copiaron...”.

Intentando ahuyentar fantasmas y ogros de temer, continué participando del reto conjunto de inventar, de encontrar otros modos de trabajar y pensar(nos) en la escuela. Y de construir herramientas para dejar de copiar, de repetir, de imitar o de aplicar. Y en eso estamos: ensayando,

re-creando, errando, produciendo, aprendiendo. Intentando construir conjuntamente espacios de participación que sean apropiados y resignificados por estudiantes y educadoras/es, más allá de pensar “la participación” como una iniciativa de las/los docentes o simplemente como una consigna de trabajo en clase. Estos desafíos se plantean y replantean a diario y nos atraviesan, en una escuela que es diferente a

algunas pero parecida a muchas otras escuelas para jóvenes y adultos: un bachillerato popular en una organización social.

Agustina Argnani es docente del Bachillerato Popular Ñanderoga. Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Trabaja en proyectos de investigación y extensión. Integra la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. agustina.argnani@gmail.com

De la educación popular a la economía social y solidaria

Gregorio Leal

La educación popular y la economía social y solidaria (ESS) forman parte del mismo bloque de prácticas de construcción de otra realidad, y están íntimamente relacionadas, pues para construir otra economía, es necesario partir de otra forma de educación, que permita tener una lectura más profunda de la realidad y la necesidad de transformarla, y sobre todo, que permita construir relaciones más horizontales. En mi práctica, es precisamente desde la educación popular, como entro en contacto con el mundo de la ESS y la necesidad de construir otra economía, mundo en el cual me he concentrado y desde el que quiero seguir aportando. Quiero centrar mi relato en este primer contacto.

En el 2006 comencé a trabajar en un proyecto del Centro de Investigación y Formación Social del ITESO⁵

(universidad donde estudié mi licenciatura), una especie de unidad de extensión universitaria. El proyecto implicaba irme a vivir a un pueblo del sur de Jalisco y acompañar procesos en diferentes pueblos de la región, los cuales implicaban desde impulsar proyectos productivos cooperativos, hasta la consolidación de procesos de participación ciudadana en la fiscalización de las actividades de cada municipio. La idea era, por un lado, tratar de volver a dinamizar procesos que habían sido muy fuertes en años anteriores y que luego se habían desarticulado, y por otro, tratar de conformar una organización regional que articulara los diferentes esfuerzos que se realizaban en cada comunidad.

En particular me centraré en el pueblo de Usmajac, que considero fue la experiencia que más me marcó en este tiempo, debido a la diversidad de acciones que se implementaron,

⁵ El ITESO es el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, una

universidad de Guadalajara que pertenece al sistema de universidades jesuitas.

buscando transformar la realidad de esta comunidad, así como por el compromiso con que gente del pueblo se involucró en este proceso.



Usmajac es una comunidad con una fuerte base agrícola, y a pesar de contar con todos los servicios y estar muy bien comunicado, las condiciones de vida de su gente no son las mejores. Hay mucha migración hacia Estados Unidos, y a pesar de que hay opciones de empleo con la llegada de grandes empresas agrícolas (algunas de ellas transnacionales), las condiciones son muy precarias y con riesgos laborales altos por la utilización de agro tóxicos. Al mismo tiempo, es un pueblo con una organización comunitaria muy cimentada, en gran medida porque varios de los curas de la región son cercanos a la teología de la liberación. A la primera reunión que me tocó ir, fui con dos compañeros de la

universidad que ya habían empezado a trabajar con esta comunidad y allí conocí a algunos de los dirigentes del pueblo que se estaban empezando a involucrar en este proyecto. En esta primera reunión en que participé había representantes de cada uno de los cuatro barrios del pueblo y fue allí donde expusimos la idea de realizar un autodiagnóstico socioeconómico y político de la realidad de Usmajac, como base para pensar en posibles líneas de acción.

Durante los siguientes seis meses, hubo un fuerte trabajo en la elaboración de este autodiagnóstico, donde por un lado, junto al equipo de la universidad pudimos diseñar talleres participativos que hicieran de este diagnóstico un proceso autogestivo, y por el otro, ver el compromiso con el que los compas de Usmajac asumían este trabajo, en el que apostaban para revitalizar la organización comunitaria del pueblo. Dos veces por mes nos reuníamos con los representantes de los diferentes barrios para trabajar en ello; luego, en cada barrio se reunían los vecinos y continuaban el trabajo iniciado con los representantes. Al final de este

proceso de 6 meses, se tuvo un diagnóstico que permitió analizar la realidad de Usmajac y de la región desde diferentes ópticas, y donde lo económico empezó a plantearse como algo nodal en la transformación del pueblo. La metodología que habíamos diseñado en el equipo daba mucho peso al componente económico, ya que considerábamos importante que se pudiera trabajar desde esa esfera en el análisis.



Finalizada esta primera etapa, la gente del pueblo que había trabajado en el proceso se reunió para ver cómo darle forma a lo que mostraba el diagnóstico, y decidieron constituirse como una organización popular, a la que se integraron aproximadamente 75 familias. Retomaron el nombre original del pueblo (Axomaxac) y bajo el lema “Por una sociedad alternativa”, empezaron a trabajar, buscando transformar la realidad desde un proyecto a largo plazo para

terminar con los intermediarios agrícolas y los grandes ganadores de cada cosecha, y luchar para que los servicios básicos fueran administrados por la propia comunidad.

Los siguientes dos años del proceso, implicaron organizarse para conseguir recursos para comprar un terreno de la organización, hacer un trabajo más extensivo hacia el resto de la comunidad (talleres de derechos humanos, de análisis político, etcétera), y empezar a organizar los primeros proyectos productivos, uno de los puntos centrales que había surgido del diagnóstico. Para mí fueron dos años muy enriquecedores, en los que pude aprender cómo se organizaban en el pueblo y la fuerte formación política que ya tenían varios de los referentes. Más que orientar un proceso, la experiencia me permitió involucrarme, ayudando a diseñar actividades para realizar un trabajo reflexivo, diseñar asambleas más participativas y conformar una comisión de educación que se encargara de todos estos procesos... En sí, aprendí a participar activamente desde mi papel de educador. La comisión de educación se convirtió en

uno de los ejes centrales de la organización, ya que estructuraba y coordinaba las asambleas mensuales, trabajaba con las diferentes comisiones que se habían conformado (producción, gestión de recursos, y mesa directiva), y comenzó a diseñar algunos talleres hacia el resto de la comunidad, en principio desde la perspectiva de educación para la paz y la no violencia, debido al incremento de la violencia entre las diferentes pandillas del pueblo.

Progresivamente, le fuimos dando un mayor peso a lo económico, y a incidir desde allí en la realidad. Para mí, significó aprender cuestiones sobre economía solidaria, y sobre todo, ver que ese camino se me hacía indispensable en el trabajo comunitario. Encaminar los primeros emprendimientos cooperativos y la siembra en común de la parcela de la organización, fueron momentos que me permitieron ver cómo desde la economía solidaria se podía dar un involucramiento fuerte al interior de la organización y así incidir más directamente en las condiciones de vida de la población, además de empezar a visualizar a futuro un

diferente panorama en la región (por ejemplo, terminar con los intermediarios agrícolas).

El énfasis en los emprendimientos económicos, requirió al mismo tiempo empezar a buscar financiamiento para poder echar a andar los mismos, buscar lugares de venta para los productos, tocar puertas en diferentes dependencias gubernamentales, y en general, ir cambiando de sintonía para lograr la “viabilidad” del proyecto. Pensábamos que si estos emprendimientos no funcionaban, difícilmente se iba a consolidar el proceso que se había iniciado. Viendo este proceso de lejos y después de haber conocido otros, me doy cuenta de que esta situación no es como lo pensaba, y que es indispensable seguir articulando la producción con las demás dimensiones del proceso (política, educativa, etcétera). Si bien el énfasis en lo productivo-administrativo es indispensable, son los otros ejes de los proyectos los que permiten avanzar hacia la construcción de otra realidad. El papel del educador va más allá de su participación en los talleres que se

realicen.

A mí me tocó cargar con la parte más administrativa del proceso. El trabajo se fue haciendo cada vez más complicado ya que al entrar en la dinámica de “meter proyectos” (es decir, gestionar recursos con dependencias gubernamentales), esto iba consumiéndome cada vez más tiempo al interior del proceso: había que llenar formularios, conseguir documentación, ir a hacer trámites al fisco, completar informes, recabar “evidencias” y demás cosas. Sentía que mi trabajo se hacía cada vez más “mecánico”, pero al mismo tiempo iban tomando forma algunos de los proyectos más grandes, a los que se les estaba apostando más, lo que también era esperanzador. Axomaxac se fue convirtiendo en un actor importante en el pueblo y se fueron consolidando luchas importantes que tenían un impacto en el resto de la población, lo que nos permitía seguir soñando en la construcción de poder popular desde abajo.

A pesar de que los diferentes procesos con sus altas y bajas siguieron caminando, yo me fui desencantando de mi trabajo, más

que del proyecto en sí, en el cual sigo creyendo y además sigue creciendo. Después de cuatro años de trabajar y vivir en la región me fui desgastando, y siento que fui perdiendo las ganas con las que me había involucrado en este proceso. Entonces hice una pausa y empecé a estudiar una maestría en economía social en Argentina, y esto me ha permitido problematizar muchos de los procesos que viví en el sur de Jalisco y mirarlos desde otra óptica.

Dentro del esquema acción-teoría-acción, siento que después de cuatro años de acción, mi proceso actual es el de teorizar mi práctica y en parte también la de las organizaciones del sur de Jalisco: verla desde otro lado, lo que espero me permita tener una vuelta más revitalizada y con otras “herramientas” para involucrarme en procesos de construcción de otra economía desde la educación popular.

Gregorio Leal es Lic. en Ciencias de la Educación por el ITESO (México), y actualmente está finalizando la Maestría en Economía Social en la UNGS (Argentina). Trabaja como docente en la Diplomatura en Operador Socio Educativo en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Moreno.

ANEXO 3: Meta-relato de un participante del Taller de educadores populares

El ir escribiendo poco a poco este relato, me fue sirviendo para ir avanzando en una sistematización muy general de cuatro años de trabajo. En un principio este ejercicio de narrar una experiencia que nos marcó como educadores y de trabajarla en un proceso colectivo lo vi como una experiencia interesante para reflexionar sobre mi propio proceso y conocer las experiencias que habían marcado a otros amigos. Sin embargo conforme fuimos llegando a nuestras versiones finales, me fui dando cuenta que esta reflexión también puede ser enriquecedora para la gente con la que trabajé en el sur de Jalisco, tanto el equipo del Iteso, como la gente de Axomaxac.

Escribiendo las versiones 3 y 4 vi que esta no tiene que ser una reflexión individual y que es indispensable socializarla con las personas con las que la viví, ya que pueden ser útiles para seguir pensando en los proyectos colectivos del sur de Jalisco, y que incluso se puede pensar en una metodología similar a la de las narrativas docentes para llevar a cabo este trabajo.

Además, este proceso colectivo de escritura fue muy útil para profundizar en la reflexión, ya que los comentarios del resto del grupo siempre iban hacia el fondo y no solo la forma, lo cual a veces dificultaba la escritura, pero enriquecía la reflexión. Si bien me costó mucho trabajo poder escribir en primera persona y narrar lo que me pasaba a mi más allá de lo que pasaba en el proyecto (al final siento que son pocos los párrafos donde hablo más desde esa postura), el relato final me gustó porque fue construido entre todos, y porque los comentarios de los demás, aparte de ayudarme a mí, considero son útiles para poder reflexionar como proyecto.

Hace poco más de un mes fui de viaje a México y pude ir a visitar a los compas a Usmajac. Mientras ellos me platicaban cómo iba creciendo el proyecto y los avances que se iban teniendo en algo que habíamos empezado en el 2006, fui pensando en el relato que había escrito y como me había ido sintiendo al ir volver hacia atrás y pensar esta misma experiencia. Ahí fue cuando me di cuenta de lo importante de este proceso de escritura colectiva y de lo importante de socializarlo con la gente con la que construimos estas experiencias.

(Gregorio Leal)