

Comentarios por *Marta S. Reinoso* (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)

ACERCA DE LAS PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS

ABOUT CONTEMPORARY PEDAGOGIES

Marta S. Reinoso

A dos cuestiones quisiera referirme en mis comentarios sobre la presentación de las profesoras Julieta y Mónica respecto a la Pedagogía Contemporánea como perspectiva que fundamenta el enfoque sostenido en el diseño e implementación de la Diplomatura de Pedagogía contemporánea para la formación docente e innovación curricular y Didáctica en la Universidad Abierta y a Distancia de México. En el título de la presentación mencionan, dan a entender que se realiza en un contexto crítico aunque no desarrollan el tema en el cuerpo de su trabajo.

Quisiera, por una cuestión de honestidad intelectual exponer lo siguiente: aunque reconozco el trabajo sostenido de las expositoras con la línea y perspectiva pedagógica que presentan, me manifiesto por una posición diferente que considera a la Educación “como hecho y fenómeno humano y social” fundamental en la constitución de los grupos y comunidades en contextos históricos singulares, en la interacción en condiciones reales, materiales de existencia. Por tal razón esta posición fenomenológica, materialista y dialéctica sobre la educación en tanto *institución transhistórica* (Garay, L.: 2000) y proceso básico de la función de “transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos”¹. Por lo tanto, no como disciplina filosófica, de carácter especulativo.

La expresión *contemporánea* sirve para *adjetivar lo que existe al mismo tiempo que otra persona o cosa*. De esta expresión se deriva *contemporizar* que significa la acción de amoldarse a los tiempos y a las circunstancias.

1.- Si tomamos la palabra *contemporizar* entiendo que la propuesta formativa expresada a través de la diplomatura se hace eco de la preparación para la docencia universitaria como una necesidad real y legítima demanda de docentes pre graduados y profesionales no docentes de formarse para hacer docencia en la universidad. Pues, según el estado de situación al que hacen alusión, en su zona “para el profesional que se incorpora a la docencia universitaria y aspira a hacer un ejercicio profesional fincado en la pedagogía” según sus expresiones, “la formación, actualización y los postgrados para la superación académica y profesional está limitada”. Más adelante, adicionan al problema el efecto que tiene el surgimiento de nuevos campos culturales, que por supuesto pone como exigencia la formación permanente y la necesidad de ofertas continuas y renovadas. Agravando esta situación, manifiestan que quienes aspiran a ejercer la docencia en la universidad se encuentran a una **oferta de actualización profesional dispersa** en cursos talleres, seminarios, entre otras, que “sumados representan una cantidad de horas de trabajo similar o superior a las que requiere un postgrado” universitario aunque no les otorga la titulación que correspondería. Sin duda se trata de una situación compleja que requiere de respuestas atinentes y pertinentes. La

¹ Para esta proposición consultar la obra de Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2004) *la transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*

Diplomatura en Pedagogía Contemporánea sería en este caso una forma de dar respuesta a la situación planteada.

En Argentina la situación es diferente. La mayoría de nuestras universidades –sean públicas o privadas- llevan a cabo programas y proyectos formativos para la docencia en el nivel superior, tales como Maestrías en Formación de Formadores, Pedagogía Universitaria, Especializaciones en Docencia Universitaria, etc., haciendo extensiva la oferta a quienes se desempeñan en Institutos de Educación Superior. Por ejemplo: Nuestra Unidad Académica desarrolla desde 2008 el “Programa Abierto de Formación de Postgrado en “Pedagogía de la Formación y Renovación de la Enseñanza en la Universidad” e incluso la Asociación Gremial tiene su propia oferta para formación docente, preparación para los concursos, temas relacionados al trabajo y cuestiones sindicales.

Me pregunto entonces, ¿cuál sería las razones, los motivos para que el Sistema de Educación Superior en México Educación –reconocido internacionalmente por sus avances y logros a nivel de postgrado, no haya arbitrado repuestas posibles a esta situación?

2- Respecto a la contemporaneidad considero que en las últimas décadas vine produciéndose –uso el gerundio para dar cuenta de un proceso continuo y en evolución- un resurgimiento de la discusión al interior del campo de la Pedagogía que abrió el debate y el análisis, apoyados en la revisión crítica de la Historia del Pensamiento Pedagógico. Esto permitió reconocer la actualidad de conceptualizaciones realizadas por pedagogos notables en esa historia, sobre temas centrales de la educación y la pedagogía, tales como socialización, transmisión, autoridad, método, currículum, didácticas, ética y formación, cuestiones epistemológicas, antropológicas, solo para mencionar algunos. A partir de allí resignificarlos, asignarles sentidos en “clave de época”, de los problemas de nuestro tiempo y de la educación en un momento crucial. Dar cuenta de este movimiento no es tema de este encuentro, ni obedece a los objetivos de la convocaría a la 2° Reunión Científica, aunque no quise dejar de mencionarlo pues me permite instalar el tema de **“las Pedagogías Contemporáneas”**, puesto que entiendo que la diversidad y riqueza del pensamiento pedagógico heredado y la importantísima producción en Pedagogía de los últimos tiempos, están dando cuenta de perspectivas múltiples, situadas, complejas epistemológicamente fuertes, éticamente pertinentes y consistentes.

Estas producciones denotan la preocupación asignar un valor central a la ética en las prácticas educativas y formativas. Se trata de valores inherentes a la condición humana, significados y situados según condiciones sociales, políticas, institucionales, grupales, subjetivas y contextos diversos, en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en las múltiples y diferenciadas situaciones de la educación y la formación. Por ende se trata de una recuperación filosófica que no se inscribe ni se agota en un planteo individual. No se trata de pensar tanto a la Pedagogía como a la educación en un tiempo indiferenciado, ni al conocimiento como si este fuera el desarrollo y resultado de prácticas humanas sin historia ni futuro.

Tenemos la responsabilidad profesional de saber no solo lo concerniente a la propia disciplina, sino también de agenciarnos de un saber general sobre otros campos con los que nos asociamos en el ejercicio profesional a fin de crear condiciones para el diálogo que cobije las diferencias y la alteridad.

También es ético reconocer el tipo y carácter de nuestras afiliaciones profesionales. Las ideas, en nuestro caso pedagógicas, con las que nos identificamos que van configurando y reconfigurando nuestras identidades profesionales (Bauman), en tanto identidades ligadas a

“saberes, poderes y habilidades”, no de carácter esencialista ni metafísico, ni de una vez y para siempre, sino con líneas de fuga, en construcción, siendo. Construcción dialéctica con el entorno natural y humano en sus dimensiones material y simbólica. Reconocernos como propone Pichón Rivière, en tanto humanos, seres contradictorios, sujetos a necesidades que solo se satisfacen socialmente.

Desde esta particular posición, entiendo que la Pedagogía que sustento en el trabajo profesional y también en mi vida, a la cual considero contemporánea porque existe *al mismo tiempo que otras*, es una filosofía de trabajo y una singular perspectiva que me arriesgo a hacerla extensiva –al menos en parte- al grupo/equipo al que pertenezco.

Esta **Pedagogía sostiene una Tesis central: toda pedagogía está intrínsecamente relacionada con un modo de TRANSMISIÓN** -se trate de valores, conceptos teóricos o prácticas- **y, toda transmisión supone –explícita o implícitamente- una PEDAGOGÍA.** Resulta conveniente recordar que desde el tiempo de la Grecia clásica el “paidagogós”, es el que guía a los discípulos. Actualmente, es el profesional que desde una perspectiva científica aplicada diseña dirige y realiza intervenciones educativas/formativas en diferentes ambientes, tanto a nivel individual como grupal. Esta intervención no solo está relacionada con la transmisión de conocimientos teóricos, porque los saberes de la cultura implican una amplia gama de temas y tópicos al servicio de la formación integral de los sujetos, es decir en sus dimensiones cognitiva, afectiva y corpórea.

Se trata de una forma de pensar y hacer en Pedagogía en el cruce y articulación de tres perspectivas pedagógicas: la Pedagogía de la Formación, la Pedagogía Institucional y la Pedagogía Simbólica.

-Pedagogía de la Formación

Se ocupa de las situaciones y procesos de formación, ejerciendo, en términos de Enriquez (2002), una regulación acompañante. Pues bien dice Ferry “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido... Implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas”². También debemos considerar la formación como función social de transmisión del saber. La **formación** a propuesta de Gilles Ferry es “dinámica del desarrollo personal”³. Se define como un proceso diferente de la enseñanza y del aprendizaje. “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación (...). Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre representaciones³. Es un “espacio transicional” fuera de tiempo y lugar. El proceso de formación “es anticipar situaciones reales y, a favor de estas representaciones, encontrar

² Ferry, Gilles (1997): *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

³ En este enfoque resulta significativamente formativo el análisis de las representaciones sobre la formación en cuanto ellas funcionan como “organizadores de las relaciones pedagógicas condicionando no solo los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.) sino también los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.) en tanto:

a).”Definen las características de las situaciones de formación y las respuestas adecuadas a las mismas; b). Sirven de base para entender las percepciones y experiencias; llevan a actuar sobre la realidad educativa para que ésta coincida con la realidad representada”. Mastache, A. (2003): La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación. *IICE*. Año XI, n° 21. 38-46. En el mismo artículo más adelante agrega: la estructura de representaciones de la formación es el resultado de un procesos de construcción permanente de carácter inconsciente a partir de **tres vertientes**: las representaciones sociales de la formación, la realidad material de la formación en la experiencia del sujeto (y en especial aquellos aspectos con los que el sujeto entra en contacto) y la propia estructura psíquica. Es decir que en toda representación se articulan **componentes individuales y sociales**”. Ibidem, p. 39.

actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (Ob. Cit., p. 53). Este autor también afirma que un sistema de formación tiene efectos sobre los docentes. Según las características del sistema formativo se derivan tres modelos de formación: 1) **Modelo de adquisiciones** que consiste en hacer adquisiciones de conocimientos y saberes prácticos; 2) **Modelo de proceso** donde lo importante es vivir experiencias que permitan al docente ampliar la visión de la realidad definiendo estilos o maneras de hacer y 3) **Modelo de análisis: para que conocimiento y experiencia puedan ser integrados, para que estas experiencias sean realmente portadoras de cambios, de transformaciones sobre sí mismo, es necesario aprender a pensar, a analizar las situaciones en su singularidad.** “Formarse es entrenarse a analizar y a entender”.

En la formación trabajamos con personas formadas, que tienen alguna experiencia “vívida”. En estos casos la formación apunta a producir una transformación que implica superar estereotipos, prejuicios y hábitos arraigados y evolucionar a partir de tomar conciencia cuáles son nuestros obstáculos, por eso se trata de un proceso que requiere tiempo e incluso es posible que se pueda desarrollar a lo largo de nuestra vida. Este sería el caso de tutores que trabajan en el nivel superior o en las direcciones de trabajos de especialización o tesis de postgrado.

En el proceso de la formación se dan multiplicidad de tiempos. Tiempos de escucha, de intercambio, tiempos de trabajo arduo o distendido, tiempos dedicados al trabajos de campo, tiempo de análisis y auto-reflexión y ensimismamiento. Es decir **tiempos que requieren de mucho tiempo**, en tanto desde esta perspectiva el dispositivo de formación debe hacer un “elogio de la educación lenta”, lo que no es tarea sencilla en tiempos que exigen inmediatez y ritmos acelerados. Exige del formador/tutor capacidad e espera y tolerancia a los tiempos del otro u otros cuando la situación tutorial es grupal.

Desde esta pedagogía el docente/formador ejerce una regulación acompañante, a diferencia de la regulación esencial que direcciona los procesos de la educación en las etapas de la niñez y la adolescencia, supone un trabajo de apuntalamiento no directivo que se ejerce en los procesos educativos de jóvenes y adultos. La no directividad no significa ausencia o lejanía de parte del formador, sino la disponibilidad y la presencia ejerciendo de forma permanente una mediación de carácter formativo, respetuosa del otro y de su autonomía⁴.

-Pedagogía Institucional

Para esta pedagogía es necesario hacer la distinción entre la “institución proyectada” y la “institución vivida” y esto, tal como sostiene Lobrot (1980:276- 279) solo puede comprenderse prestando atención al movimiento institucional, a la dinámica. En otros términos, analizar el modo en que las personas y los grupos, en el seno de las organizaciones,

⁴ El dispositivo grupal es fundamental en la perspectiva. El grupo es un espacio privilegiado donde los conocimientos funcionan como “conjunto a disposición”, no solo de los saberes teóricos sino también de los saberes de la experiencia (Enriquez, E.: 2002). Saberes que mutan a “conjunto activo” en especial en los pequeños equipos de análisis, sirviendo de guía en la producción individual y grupal, configurando y reconfigurando permanentemente el campo pedagógico, en el mismo sentido que lo plantea Rambant (2000). Todo grupo cuenta con la riqueza que implica el cúmulo de saberes de todos y cada uno de sus integrantes. Cuando la dinámica del grupo se basa en la colaboración, ese conjunto de saberes, se pone a disposición de todos para analizar y resolver problemas, propiciando la circulación horizontal de los saberes individuales que se van transformando en saber grupal. De ese modo, permitiendo la circulación del saber, se logran aprendizajes altamente significativos para los integrantes en el seno del grupo. En consecuencia el grupo es producto y herramienta importante para abordar los distintos problemas de la realidad.

despliegan estrategias y modifican comportamientos y modos de hacer para resolver sus problemas. La noción de dinámica hace referencia al conjunto de las interacciones que realizan los sujetos en forma grupal y colectiva para llevar a cabo las actividades cotidianas y resolver las situaciones que se presentan en el día a día. En el caso de los grupos y las organizaciones que tienen la capacidad de abordar cooperativa y solidariamente los problemas y desarrollar experiencias alternativas, corresponde hablar según Lidia Fernández (1994) de dinámicas progresivas, es un tipo de accionar grupal y colectivo con capacidad para crear e innovar sobre la base de un conocimiento de la realidad y un diagnóstico apropiado de las dificultades.

Según Lobrot, la pedagogía institucional se define por la ausencia de poder en un grupo dado. O lo que es lo mismo, sostener la horizontalidad en los intercambios y el cuidado de caer en situaciones de autoritarismo. Lo cual, es una cuestión a cuidar, porque como humanos no estamos más allá de las tentaciones del poder y del narcisismo.

Otro punto que define la Pedagogía Institucional es la posibilidad que el grupo tiene para encontrar “instituciones satisfactorias”, operando en los campos motivacional, de las decisiones y de las actividades, superando y adaptándose activamente (en términos de Pichón) a distintos obstáculos o situaciones que provocaron perturbación. Para ello debe existir apertura ante el otro. Las situaciones de reflexión y análisis, permiten que la experiencia sea existencial, que haya repercusión del afecto (en el sentido que le da Deleuze, de sentirse tocado, afectado por el otro) en la personalidad entera, ya que la situación de análisis en el grupo hace posible reflejar y amplificar por el fenómeno de resonancia“ la afectividad de los participantes. Esto sucede porque en la dinámica grupal, cada miembro del grupo al hablar desde su singularidad y desde la vivencia personal, opera como portavoz intersectando lo subjetivo individual, es decir, su propia historia, con lo horizontal, que es lo compartido por el grupo, el denominador común que los atraviesa (Pichón, R.: 1998).

-Pedagogía Simbólica

Para Joan Carles Mélich (2006: p. 94) la Pedagogía Simbólica solamente puede sobrevivir en una cultura del deseo, de la insatisfacción. Este tipo de pedagogía es el de lo inseguro, lo frágil, lo provisional. Nunca somos propietarios de nuestro espacio ni de nuestro tiempo. Por eso la identidad que busca formar una pedagogía simbólica es una identidad narrativa.

Se sostiene en una ética no metafísica sino antropológica, una ética del hombre o mujer en situación. A este tipo de ética le es suficiente con la presencia / ausencia, con la alegría y el sufrimiento del otro, le es suficiente con “la sensibilidad frente al mal”.

La pedagogía simbólica se sostiene en la veracidad – no se ajusta en una realidad comprobable, sino que produce “efectos de sentido” (Brunner, J.: 1991, 2002, 2004). Aprendemos de las interpretaciones que hacemos de las cosas, de los hechos, porque nos abren los sentidos, porque nos provocan o nos promueven sentidos, se transmite la apertura del pensar, del hacer, del sentir. Es aprender el afuera de los textos, de las cosas. Es aprender las múltiples posibilidades de sentido, *es una hermenéutica*. Obviamente que este tipo de Pedagogía puede llevar, y sin duda lo hace, a crisis de sentido, a la “crisis de un mundo dado por supuesto”.

En la formación trabajamos con personas formadas, que tienen alguna experiencia “vívida”. En estos casos la formación apunta a producir una transformación que implica superar estereotipos, prejuicios y hábitos arraigados y evolucionar a partir de tomar conciencia cuáles

son nuestros obstáculos, por eso se trata de un proceso que requiere tiempo e incluso es posible que se pueda desarrollar a lo largo de nuestra vida.

En el proceso de la formación se dan multiplicidad de tiempos. Tiempos de escucha, de intercambio, tiempos de trabajo arduo o distendido, tiempos dedicados al trabajos de campo, tiempo de análisis y auto-reflexión y ensimismamiento. Es decir **tiempos que requieren de mucho tiempo**, en tanto desde esta perspectiva el dispositivo de formación debe hacer un “elogio de la educación lenta”, lo que no es tarea sencilla en tiempos que exigen inmediatez y ritmos acelerados.

Encuadre de la pedagogía que sostenemos

El desafío consiste en construir **una "pedagogía", situada, diferenciada, en tanto configuración -siempre compleja- de una serie de normas, principios, reglas y estrategias que conformen una real cultura del oficio de enseñar y formar y no como patrimonio exclusivo de los pedagogos**. Ello supone:

-Desarrollar una Pedagogía Universitaria basada en el interés y compromiso con el desarrollo personal/profesional del profesorado y con la mejora de los procesos de enseñanza.

-Utilizar la propia experiencia de los participantes en las situaciones de formación como analizador y medio para clarificar el conocimiento de sus teorías, creencias y valores pedagógicos.

-Promover el diseño y desarrollo de experiencias de innovación pedagógica y de proyectos de investigación - acción sobre las prácticas de la enseñanza.

-Construir espacios de asesoramiento y orientación para el profesorado desde la interacción basada en el reconocimiento mutuo, la confianza y el diálogo.

-Encuadrar los espacios arriba mencionados en el compromiso de la mutua confidencialidad para poder pensar con el otro en cuestiones concernientes a la función docente y su dinámica en el ámbito de la universidad, apuntalando el trabajo de los profesores y construyendo en forma conjunta -profesores y facilitadores/asesores- una "didáctica situada".

-Propiciar el avance hacia prácticas de enseñanza que contemplen en forma permanente la reflexión y el análisis de la tarea docente y el compromiso genuino por la mejora de las condiciones para el aprendizaje efectivo de los alumnos.

-Difundir y socializar las experiencias y conocimientos producidos en los distintos proyectos del Programa a través de jornadas, conferencias abiertas y publicaciones.

-Promover la articulación entre instituciones y niveles del Sistema educativo por el intercambio de experiencias y el apoyo técnico a proyectos de innovación educativa y de formación docente con criterios de calidad sustantiva e instrumental.

Para finalizar les comparto las palabras de Alejandra Birgin en el Presentación que hace al libro *Recuperar la Pedagogía* de Philippe Meirieu (2016), editado por Paidós, Argentina. Ella sostiene que el autor [...] “pone la pedagogía en el centro del debate y de la construcción educativa, entendiendo que aquella trabaja sobre el encuentro entre el sujeto y la cultura. Para eso, interroga el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación (y no solo de la

eficacia en la adquisición de saberes específicos) y se pregunta por la manera en que esa transmisión de saberes puede ser, también emancipación del sujeto.” (Ob. Cit.: pp. 9-12). Un interrogante que compartimos y sobre el que reflexionamos insistentemente.

BIBLIOGRAFÍA

- ENRIQUEZ, E. (2002) La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires. Novedades Educativas
- FERRY, G. (1987) El trayecto de la formación, Cap. 3, pp. 65 – 86. Barcelona. Paidós.
- FILLOUX, J. C. (2001) Campo Pedagógico y Psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión.
- LOBROT, M. (1994) Pedagogía Institucional. Buenos Aires. Humanitas
- MEIRIEU, P. (2016) Recuperar la pedagogía, Cap. 2, pp. 54-76. Buenos Aires. Paidós.
- MELICH, J. C. (1996) Antropología Simbólica y acción educativa. Barcelona. Paidós.
- (2006) Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la Educación. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MÉLICH, J. C. (2009) “Antropología de la situación”. En Skliar, Carlos y Larrosa Jorge, Experiencias y alteridad en educación, pp. 79-96. Rosario. Homo Sapiens.
- REINOSO, M. (2016) - Pensar la educación como acto político, de fe y amor. Diez cuestiones a tener presente para resignificar la escuela y los proyectos de inclusión educativa en tiempos inciertos. Revista Hermeneutic. El amor y el deseo. N° X Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Año 2016.