

Hacia la conceptualización de prácticas emancipadoras.

Balbuena Heleder, Barrientos Claudia, Capuano Liliana, Cárdenas Horacio, Frisch Pablo, Imen Pablo, Heras Ana Inés, Lichtenzveig Hugo, Maggi Edgardo, Marucco Marta, Mefano Gabriela, Pellegrino Fernanda, Topasso Paula, Rago Walter, Salazar Marta y Saslavsky Gabriela.

Cita:

Balbuena Heleder, Barrientos Claudia, Capuano Liliana, Cárdenas Horacio, Frisch Pablo, Imen Pablo, Heras Ana Inés, Lichtenzveig Hugo, Maggi Edgardo, Marucco Marta, Mefano Gabriela, Pellegrino Fernanda, Topasso Paula, Rago Walter, Salazar Marta y Saslavsky Gabriela (2013). *Hacia la conceptualización de prácticas emancipadoras. Pedagogía Emancipadora en Nuestra América,, 1-8.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/118>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/bqM>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN FLOREAL GORINI

I ENCUENTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA

DIRECTORES DE LA PUBLICACIÓN:

PABLO IMEN

PABLO FRISCH

NATALIA STOPPANI

Publicación Anual - Nº 1

ISSN: 2347-016X

Título de la publicación: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América

Directores de la publicación: Pablo Imen, Pablo Frisch, Natalia Stoppani

Título del artículo: “Hacia la conceptualización de prácticas pedagógicas emancipadoras”

Autor/es del artículo: Hedeler Balbuena, Claudia Barrientos, Liliana Capuano, Horacio Cárdenas, Patricia D’Amore, Pablo Frisch, Pablo Imen, Ana Inés Heras, Hugo Lichtenzveig, Edgardo Maggi, Marta Marucco, Gabriela Mefano, Fernanda Pellegrino, Paula Topasso, Walter Rago, Marta Salazar, Gabriela Saslavsky

Director del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini: Prof. Juan Carlos Junio

Subdirector: Ing. Horacio López

Director Artístico: Juano Villafañe

Secretario de Ediciones y Biblioteca: Jorge C. Testero

Secretario de Investigaciones: Pablo Imen

Secretario de Comunicaciones: Luis Pablo Giniger

© Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Ciudad de Buenos Aires - [011]-5077-8000 -
www.centrocultural.coop

De los autores

Hacia la conceptualización de *prácticas pedagógicas emancipadoras*

El Grupo de Reflexión sobre la Práctica, que integra el Departamento de Educación del CCC, se propuso identificar los rasgos distintivos de las prácticas pedagógicas que por su carácter emancipador, posibilitan la desenajenación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de las instituciones educativas. El punto de partida fueron los siguientes interrogantes: ¿Es posible una práctica pedagógica emancipadora en la escuela pública? ¿En qué se diferenciaría de una práctica que enajena a docentes y alumnos? ¿Qué condiciones son necesarias para que se produzca? ¿Qué circunstancias la impiden o dificultan? Coherentes con la metodología de trabajo utilizada desde 2009, *acción-reflexión-transformación de la acción*, decidimos no partir de la definición de prácticas pedagógicas emancipadoras sino ir la construyendo desde los relatos escritos de experiencias de aula de los integrantes del grupo y de otros docentes, convertidos en objeto de análisis en nuestros encuentros, con el propósito de fundamentar colectivamente por qué se los podía considerar prácticas emancipadoras. La lectura de las obras fundamentales de Luis F. Iglesias y Olga Cossettini nos orientó en este intento. En la presente ponencia, presentaremos las primeras aproximaciones a las características definitorias de una práctica pedagógica emancipadora construidas en base a las regularidades advertidas en las experiencias producidas y analizadas en el seno del Grupo de reflexión

Bibliografía:

*Relatos comentados de las experiencias docentes

<http://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas>

*Iglesias, L. F. (1995) *La escuela rural unitaria*. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata

*Cossettini, O. (1942) *La escuela viva*. Bs. As., Losada

Presentación

El Grupo de reflexión sobre la práctica se constituyó en el seno del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación con el propósito de *identificar y analizar los factores que obstaculizan el desarrollo de una práctica docente orientada a denunciar el carácter fragmentario, injusto y clasista, del orden social y educativo actual y que contribuya a la construcción de un proyecto político y pedagógico emancipador*

En función de este objetivo general, los integrantes del grupo, docentes de distintos niveles del sistema educativo, y, desde el presente año, una madre de alumnos de primaria, comenzaron indagando las contradicciones observables entre la vida cotidiana de las instituciones educativas y las prescripciones de la política educacional y los diseños y documentos curriculares,

Los avances en esta línea de investigación mostraron la necesidad de considerar la incidencia que las concepciones de trabajo y del docente como trabajador tienen sobre sus prácticas en el aula y en los ámbitos sociales, políticos y gremiales en los que participan. La

comprobación de que en el marco del capitalismo, en tanto formación económico-social, maestros y profesores comparten con el resto de los asalariados dos rasgos fundamentales: la explotación y la enajenación, generó la necesidad de profundizar cómo se expresa esta última en el trabajador docente

Sus condiciones laborales y la orientación de su capacitación inicial y continua lo enajenan porque lo desposeen de los medios de producción ya que el conocimiento teórico que necesitan para organizar científicamente su tarea le es enseñado de un modo fragmentario y desvinculado de la práctica en función de la cual se aprende

Por otra parte, el control docente sobre el qué, el para qué y el cómo de su producción se ve limitado por una participación meramente formal en la elaboración de los instrumentos conceptuales, metodológicos y organizativos que regulan su trabajo. Estos, una vez contruidos por especialistas, técnicos y funcionarios políticos, son “bajados” a directivos y docentes para que los conozcan, comprendan y concreten en el aula

Advertidas las relaciones entre trabajo enajenado-educación opresora y trabajo desenajenado-educación emancipadora, el grupo de reflexión decidió problematizar la posibilidad y los límites de este último par en el marco de la sociedad capitalista. Para ello, coherente con su propósito de partir de lo concreto sensible para elevarse a lo concreto pensado, buscó respuestas en las prácticas de aula desarrolladas por los miembros del grupo y de otros docentes, analizadas, luego, con la ayuda de los aportes bibliográficos, en particular, de Luis F. Iglesias y Olga Cossetini

La metodología utilizada consistió en escribir el relato de cada una de las experiencias como punto de partida para su posterior comentario por el grupo total o por algunos de sus integrantes, con el fin de identificar la existencia de particularidades que asignaran a las prácticas el carácter de desenajenadoras. La escritura reemplazó a la oralidad tanto en la comunicación como en el análisis de los relatos porque el escribir conlleva la potencialidad de transformar el conocimiento ya que la permanencia de lo escrito frente a la fugacidad de lo oral provoca el anclaje del pensamiento haciendo posible que el productor interactúe con el producto que está elaborando y lo reelabore. M. Alvarado y M. Cortés explican la *función epistémica potencial de la escritura* en los siguientes términos:

La escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso que al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su

producción desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento hace posible la revisión crítica de las propias ideas y su transformación¹

Múltiples investigaciones demuestran que al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento. Y esta doble objetivación origina la recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos. Por otra parte, los comentarios escritos de los analizadores generan una tercera objetivación porque permiten al autor conocer los efectos que su trabajo produce en los lectores y le revela aspectos de su propia producción que no había reconocido en el momento de realizarla

Aproximación a la conceptualización de prácticas pedagógicas emancipadoras

A continuación, describimos algunas de las regularidades halladas en las experiencias presentadas por docentes de educación inicial, primaria, media y terciaria y por una madre miembro de la cooperadora de la escuela a la que concurren sus hijos; relatos que fueron analizados individual y/o colectivamente en el grupo de reflexión

➤ Modalidad de conducción institucional

“El compromiso de las maestras fue nuestro punto de partida. Junto con la vicedirectora y la secretaria, acompañamos y gestionamos condiciones que profundizaran la búsqueda que espontáneamente venían realizando las docentes.” (Del relato “*De lo que puede ser y hacer un jardín maternal*”)

“Recuerdo su insistencia (la del director) por hacer reuniones plenarios, cuando no estaban permitidas por inspección. Las directivas oficiales imponían reuniones por turnos: una con los docentes del turno mañana, a cargo de uno de los directivos, y otra con los del turno tarde a cargo del otro directivo. El nuevo director, por el contrario, habilitó espacios de encuentro y debate entre todos los miembros de la escuela. Así es que participábamos de cada jornada, directivos, maestros, equipo orientador y auxiliares” (Del relato “*¿Es posible cambiar la escuela?*”)

Ambas referencias muestran a directivos que *leen* la institución, en el sentido que Paulo Freire da a la lectura del mundo, y es en función de ella que toman decisiones, proponen, organizan, propician espacios para que los docentes puedan desarrollar la dimensión colectiva de su trabajo y acompañan la construcción de prácticas que al consensuarse dan

1

¹ Alvarado, M y Cortés, M. (2000), “La escritura en la universidad: repetir o transformar” en: *Ciencias Sociales*,
Publicación de
la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, N° 43. www.fsoc.uba.ar/modules/aaf/article.php

origen a un proyecto institucional participativo, superador de la visión individualista y fragmentaria de la tarea educativa

Es necesario advertir el peligro que implica la tendencia actual a reemplazar el concepto de dirección por el de gestión, ya que gestionar es administrar lo viable, desplegar lo pensado por otros, ejecutar estrategias-macro preestablecidas. Al reducir la dirección de las instituciones a una cuestión técnica, se refuerza la enajenación ya que se niega la intencionalidad inherente a la práctica pedagógica y se la vacía de su sentido político. Precisamente, una de las condiciones exigidas por una educación emancipadora es comprender que se dirige tanto una escuela como la enseñanza desplegada en las aulas, desde una concepción político-ideológica expresada en determinadas formas de organización, de toma de decisiones, de modalidades de participación, de respuesta a interrogantes-clave: para qué educamos, en defensa de qué intereses, en función de qué proyecto social

➤ **Concepciones que fundamentan la enseñanza**

“... construyo el programa anual de la materia (...) organizado en unidades didácticas estructuradas alrededor de un eje temático –suele ser una pregunta-, que a su vez conforman una secuencia didáctica (...) representable gráficamente con una espiral. (...) el nivel de complejidad se incrementa de unidad en unidad, y a la vez, cada una de ellas retoma algunos elementos de la anterior, complejizándolos.

... parto de lo concreto sensible –lo que nos dice el sentido común sobre un tema; generalmente utilizo material audiovisual para esta instancia, dado que funciona muy bien en términos de sensibilización y problematización en torno a un tema específico. Luego recurrimos a la teoría (...) para analizar de qué distintas maneras fueron pensados esos temas y (...) los problematizamos. Finalmente, volvemos a lo concreto, que ya es lo concreto pensado, porque volvemos sobre el mismo tema con los aportes de la teoría, o con lo que hicimos de ella. (Del relato “*Problematizar, desnaturalizar y analizar críticamente la Formación Ética y Ciudadana en la enseñanza media*”)

“... comenzaba proponiéndoles conversar sobre *¿Para qué y cómo estudiar Física y Química?* Les presentaba mi visión de la enseñanza de esas materias y los convocaba a un debate real, sin caretas. Tomaba un par de semanas para desarrollar mi propuesta de trabajo mientras íbamos problematizando la relación ciencia-sociedad y explicando el concepto de alfabetización científica (...) apoyaba mi posición presentándoles textos de filósofos de la ciencia, cuentos, artículos periodísticos, historietas, canciones, películas. En la primera clase le pedía a alguno de los chicos que relatara en detalle, un día típico de su vida, mientras yo iba intercalando preguntas dirigidas a todos: *¿Sabes cómo funciona el reloj que su compañero apaga al despertarse? ¿Sabes si el jugo que toma contiene aditivos tóxicos? ¿Cómo funciona el motor del colectivo que lo trae a la*

escuela? (...) Ante los obvios *No*, concluíamos que si bien no podemos saber “todo sobre todo” tampoco podemos ser meros “apretadores” de botones ya que en una sociedad basada en la desigualdad social y donde la ciencia y la tecnología son herramientas utilizadas para sostener esa desigualdad, la ignorancia nos coloca en el lugar de víctimas potenciales” (Del relato: *Una experiencia de “alfabetización científica” en una escuela pública*)

“... entendemos el aprendizaje como un proceso “dialéctico” (por eso) no decidimos empezar (...) definiendo la propiedad triangular para que la copien (...) tampoco los pusimos a dibujar triángulos hasta que “solos” descubrieran una fórmula (...) La clase tuvo tres momentos (...) **experiencia, formulación, sistematización** (...) En el primero, el alumno interactúa con el objeto de conocimiento (...) buscando responder a una pregunta para lo que cuenta con algunos medios, pero no con todos. En este caso, (...) no se sabía la condición para que tres medidas se puedan combinar formando un triángulo. (...) El segundo momento es la puesta en palabras de esa primera acción para ser compartida con los demás, es la formulación (decir lo que hice) que invita a la validación (decir por qué lo hice). El conocimiento utilizado implícitamente se hace explícito y se intercambia. (...) El maestro (...) es imprescindible para la tercera fase: la conceptualización (...) momento donde obtenemos y registramos conclusiones que el docente “institucionaliza” Al conocimiento que estuvo circulando por el aula, le ponemos nombre, lo conectamos con ideas anteriores y le damos un cierre parcial. Es una *síntesis* dialéctica de las fases previas: una reunión de los elementos que surgieron en esos dos momentos complementarios y contradictorios (la acción y la reflexión) en una nueva instancia superadora. (Del relato “*Estudio de la propiedad triangular*”)

Los tres relatos muestran docentes dueños de los *medios de producción*, a saber las concepciones epistemológicas, psicológicas, pedagógico-didácticas y político-ideológicas que fundamentan científicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Controlan *los fines y los medios* de su práctica: no proponen temas a aprender sino problemas a analizar, parten de los saberes previos de los alumnos para promover el pasaje de la empiria a la conceptualización; ponen en crisis las interpretaciones de sentido común, fuertemente impregnadas por los intereses y el discurso dominantes, para advertir las distorsiones que generan en la lectura de la realidad. La teoría no subordina ni se superpone con la práctica sino que emerge de ella para fundamentarla y validarla

Asignan un *sentido definido* a la tarea educativa que se expresa en el propósito de enseñar a pensar dialécticamente. Es por ello que consideran a la acción, la reflexión y la conceptualización como fases del aprendizaje; preservan la unidad del objeto de estudio seleccionando los aspectos que abordarán, pero garantizando el establecimiento de relaciones significativas entre ellos. Asumen el programa de la materia y la planificación de las clases como herramientas flexibles que se modifican según el devenir del proceso educativo, coprotagonizado por docentes y alumnos. Conciben a la autonomía como una

construcción que exige del docente modificar progresivamente sus modos de intervención para adecuarlas a los crecientes grados de independencia de los alumnos

Otras categorías de análisis en proceso de elaboración son: *superación de la escisión teoría-práctica; construcción de una convivencia solidaria y cooperativa; incorporación de las familias a la comunidad educativa; sentimiento de pertenencia y asignación de sentido al trabajo de enseñar y aprender; conversión de la escuela en un colectivo de trabajadores cohesionados por un proyecto participativo*. Nacieron de las experiencias nombradas y de las que se mencionan a continuación:

Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enfermería

De cómo la nivelación se convirtió en integración

¿Se puede enseñar que tiene sentido aprender?

La libertad es ciega a su mirar. Escritura individual y colectiva de poesías

Cuando las familias queremos tomar decisiones en el ámbito escolar público

Memorias de una directora

Autores: Hedeler Balbuena, Claudia Barrientos, Liliana Capuano, Horacio Cárdenas, Patricia D'Amore, Pablo Frisch, Pablo Imen, Ana Inés Heras, Hugo Lichtenzveig, Edgardo Maggi, Marta Marucco, Gabriela Mefano, Fernanda Pellegrino, Paula Topasso, Walter Rago, Marta Salazar, Gabriela Saslavsky