

**XIV ENCUENTRO NACIONAL DE CARRERAS DE CIENCIAS EN EDUCACIÓN Y
CIENCIAS DE LA**

**EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES. “Formación,
política y educación” Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de
Filosofía y Humanidades.**

Universidad Nacional de Córdoba.

18 y 19 de agosto de 2016.

**Documento elaborado por Docentes, Egresados/as y Estudiantes de la Carrera de Ciencias de
la Educación.**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Jujuy

2016

Eje 1 La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.

Reflexionando las concepciones de Educación a partir de las voces de docentes y estudiantes del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de FHyCS - UNJu

Autores:

Lic. Omar Esquivel

Esp. María Rosa de L. Gutiérrez

Esp. Graciela del Rosario Wayar

Presentación

Uno de los desafíos del presente trabajo, es realizar una revisión histórica - teórica sobre la relación entre Pedagogía - Educación y Transmisión, para reflexionar en qué contexto nos encontramos. El otro desafío es reconstruir cómo conciben docentes y estudiantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación a la “**Educación**” y ¿para qué estamos formando y para qué están siendo formados? La institución a la que pertenecemos es la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, dicha carrera es una de las carreras fundadoras de la Facultad, en el año 1985.

Cabe señalar que se hizo una encuesta breve a docentes, estudiantes que se encuentran cursando los últimos años y algunos egresados, se invitó a responder a las docentes de la carrera mediante un correo y un enlace, de igual manera a estudiantes de la carrera. Si bien se obtuvo pocas respuestas, se puede decir que dichos datos relevados, nos dan algunas líneas y/o pistas de la situación de la Carrera.

El trabajo cuenta con tres partes: I. Breve Caracterización de la Carrera, desde una perspectiva histórica. II. Concepciones de Educación y III. La formación para la emancipación según los docentes y alumnos de la carrera

I. Caracterización de la carrera

Los planes de carrera 1987 y 1998 del Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación son testimonio de un cuerpo docente y grupo de gestión que entendió o intentó comprender la evolución de las Ciencias Sociales y en particular las Ciencias de la Educación. En el 1987, se partió desde las problemáticas de la Educación; la Educación en el contexto de las Ciencias Sociales; de la Enseñanza y desde el problema del Aprendizaje. Teniendo en cuenta el escenario local-municipal; provincial; nacional-argentino y regional- Sudamérica. Quedó claro que; el Ciclo de Formación General de 22 materias; y el ciclo de orientación comprende 4 materias. Esas orientaciones eran: 1.

Psicopedagoga Institucional. 2. Planificación y Administración. 3. Educación Rural. 4. Educación No Formal. Finalmente se alcanza una formación específica en el Módulo del Profesorado con 3120 horas. Mientras que en el Módulo de Licenciatura un total de 3002 horas.

En el Plan 1998; se resolvió por un Ciclo Básico General que comprende los dos primeros años con 12 materias. Y un Ciclo de Profesionalización que es la segunda etapa es decir 20 materias. Con un total de 3410 horas. Distribuidas en: 26 módulos cuatrimestrales de 90 horas semanales = 2340 horas. 2 módulos de 75 horas C/U por 5 horas semanales del Área Sociocultural- Área Comunicacional = 150 horas. 2 módulos cuatrimestrales de 120 horas C/U de 8 horas semanales = 240 horas. 1 modulo anual Teoría y Metodología de Investigación de 6 horas semanales =180 horas. 1 Modulo de Practica y Residencia = 250 horas. Por último, 1 Modulo de Trabajo de Campo e Investigación = 250 horas.

Puede verse que en el plan 1987, la intencionalidad estaba puesta en brindar un perfil profesional con orientaciones precisas y ligadas a un campo específico del hacer pedagógico. Con el plan 1998, la formación es más amplia, flexible, abierta a más posibilidades, pero que, tal vez, no haya cubierto las expectativas de los estudiantes, como podrá observarse en las respuestas de los estudiantes.

Todos los docentes que avalaron este nuevo proyecto en su momento, hoy consideran la posibilidad de mejorarlo y adecuarlo a las demandas del mercado de trabajo local de hoy, siglo XXI.

II. Concepciones de Educación

La reflexión sobre la epistemología de la Pedagogía, es una tarea compleja y necesaria por la diversidad de líneas conceptuales provenientes de distintos campos del saber que se entrecruzan generando mitos y posturas divergentes respecto de la educación, la enseñanza y la pedagogía, entre otros conceptos asociados. Es una tarea necesaria, porque en el ámbito de la educación superior el compromiso con la transmisión, justificación y creación de conocimientos es mayor (Pérez Lindo, 2005).

El requisito previo para reflexionar sobre la constitución del campo de la Pedagogía es distinguirla de la educación. La educación es acción, postula Durkheim (1977) y como tal, está presente en la vida, en los contactos permanentes que se tiene con los otros, es un fenómeno social que influye sobre los individuos y sobre la misma sociedad. La pedagogía no se encuentra en los hechos cotidianos, porque es teoría, surge cuando se inicia la reflexión sobre el hecho educativo, *“La Pedagogía es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos”* (Gvirtz et al, 2009, pág. 34) o de otra manera, *“Pedagogía es una disciplina y por eso le compete la teoría, mientras que el fenómeno educativo de naturaleza práctica, es el objeto de estudio”* (Velázquez, 2005, p. 2).

La enseñanza es una tarea muy compleja ya que, en principio debe distinguirse de prácticas poco éticas como el adoctrinamiento o el condicionamiento, además en su desarrollo debe lograr en otro sujeto, el estudiante –que puede mostrarse reacio o resistente, aprenda conocimientos, desarrolle capacidades, asuma cualidades que son arbitrarias y a veces desconocidas para el niño o joven.

En el presente trabajo, se analizan las respuestas dadas por docentes y estudiantes de la carrera del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación acerca de que entienden por educación. La intención al presentar la encuesta fue realizar un sondeo, no un proceso de investigación, aunque los resultados que se observan, justificaría encarar un trabajo más serio tendiente a revisar las concepciones del colectivo docente que trabaja en la carrera pensando en la formación de los jóvenes.

Entre las respuestas de la mayoría de los docentes y un grupo de estudiantes hay coincidencias respecto de considerar que la Educación como proceso implica una acción consciente entre los Sujetos y el conocimiento y como tal, es permanente. En estas primeras respuestas, no hay valoraciones sobre esa acción.

“interacción para la apropiación crítica” (D1)

“desplegar” (D2)

“trabajar conocimientos para ser aprendidos, idealmente a través de la interacción” (D3)

“Educación como intercambio” (A2)

“permanente e inherente” (A4)

Las palabras usadas en las definiciones, marcan una posición respecto del objeto de estudio, dado que “interacción” e “intercambio” aluden a la presencia de dos personas. Estas ideas resuenan en la literatura clásica de la Pedagogía, tanto Dilthey como Durkheim, especifican que el trabajo de la educación se realiza en el contacto entre un adulto, devenido en docente mientras permanece en el rol, y un joven convertido en alumno en el espacio institucional. Además, se reconoce que es una acción consciente, intencionada y “permanente”, nunca cesa porque los actos que se viven enseñan más allá de lo planificado.

Lo “inherente” del proceso devela un rasgo propio de la filosofía, la educabilidad es una cualidad humana y puede explicarse por tres razones Primero, "únicamente por la educación el ser humano llega a ser hombre" (Kant, 1911, p.4) antes de ella un individuo de la especie se encuentra sumido en la condición que "no es propiamente humana", Segundo “el hombre es la única criatura que ha de ser educada", porque esa desigualdad se traduce en una desigualdad relativa lo que le permite al ser humano a defenderse en la realidad y Tercero, la razón, disciplina e instrucción son conquistas que permitirá al hombre llegar a la perfección de la naturaleza humana.

La educación aparece como una necesidad y como una responsabilidad, ya que mediante ella se busca la perfección humana, y si esa es la búsqueda de su destino, se transforma en un deber moral ineludible.

Otra de las ideas de la educación que se recibe, la describe como un “desplegar”, haciendo referencia al desarrollo de las potencialidades humanas. En este tema, se coincide con Furlan y Pasillas (1992) quienes comentan que la Pedagogía piensa en el hombre total, en su desarrollo integral y aunque aclaran que es una presunción, paga muy caro la pretendida omnipotencia ya que se ve sometida al menos a dos disyuntivas “¿debe satisfacer las expectativas del individuo o debe adaptarse a los requerimientos de la sociedad?” (Furlan y Pasillas, 1992, pág. 34), cuestiones que también pueden observarse en la evolución del plan de estudios de la carrera.

En el plan de estudios de la carrera se puede observar que el de 1998, tiene en su organización un ciclo de formación general breve ponía el acento en la formación profesional más amplia lo que revela una posición diferente respecto del plan 1987, que por el contrario, prevé la orientación profesional en las últimas etapas de la carrera, profundizando el hacer práctico.

Una tercera descripción de la educación, identifica la acción al nombrar los “conocimientos” como el tercer elemento que constituye la clásica triada, el capital cultural que se distribuye que pone en tensión los procesos de enseñanza con nociones muy discutidas como la transmisión, imposición, arbitrariedad, pero también *“evoca desafíos y nombra lo pendiente. Los sistemas educativos creados por la modernidad asisten a las críticas que lógicamente siempre plantean los cambios epocales y los sueños aún no realizados, es decir los de aquellos que no han podido, por circunstancias históricas, políticas, regionales, familiares o singulares, acceder a los espacios donde se distribuye (o se debería distribuir) el capital cultural al que no se tiene acceso cuando el encuentro con la institución educativa, (entendida en su sentido más amplio, no como sinónimo de lo escolar), se ha visto impedido o interrumpido. Sostener hoy la importancia de educar, la responsabilidad de educar, conlleva para nosotros hacer el esfuerzo de resignificar, retomar viejos sentidos, cuestionarlos, interrogarlos y conservarlos cuando mantienen vigencia y pertinencia; pero también incluye la responsabilidad de incorporar asignaciones y mandatos nuevos sin complacencias (eventualmente no respondiendo a ciertas demandas de la actualidad y quizás sosteniendo ofertas aún cuando, para ellas, no sea este el tiempo de la demanda)”* (Frigerio, G. 2003, p:11-17).

Asimismo hay posiciones, tanto de estudiantes como de docentes que relacionan la educación con lo social, político y económico, dimensiones que estructuran objetivamente la realidad que cada uno vive, así logran develar los condicionamientos de la educación.

“práctica social ligada a la producción y reproducción, es histórica y la escolarización es una forma y debe ligarse a la didáctica específica del nivel” (D4).

“praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (A 6)

“complejo, intervienen diferentes factores, de ahí la complejidad.” (A 15)

“Complejo y dialéctico” (A3)

“Es complejo y multidimensional, relacionan dos generaciones diferentes, una cumple la función de transmitir conocimientos a otra que también posee conocimiento. Actualmente se ve desbordado, se le atribuyen funciones que no le son propias” (A1)

Estos aportes, puede analizarse desde dos puntos de vista, las que solo declaran la complejidad del hecho, por diferentes factores, entre los que nombran el espacio escolar, las generaciones intervinientes –adultos y jóvenes-, y el conocimiento que no es privativo de los sujetos que enseñan ya que al ser histórico, circula. La pedagogía crítica con Bernstein aborda el análisis de la educación como un discurso (Sadovnik, 2001) y expresa que como tal, puede “leerse” sentidos diferentes a las intenciones del hacer. La escuela, las instituciones educativas, son en sí mismas un discurso ligado a definiciones políticas y, por consiguiente a prácticas hegemónicas, sean estas formas de organización, selección de contenidos, proyectos y/o planes de estudio.

Además puede vincularse las ideas de la *“praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*, con aquellos “lugares comunes” que se nombran cuando se refiere a la educación y advierte (Carrizales Retamoza, en Furlan 1992), que por serlo, ya se encuentran carentes de sentido, vacíos de significado y estos dichos, no están destinados a desmerecer el aporte, sino más bien a reconocer que es necesario instalar el debate acerca de estas ideas y forjar un nuevo compromiso respecto de la formación de profesionales en las Ciencias de la educación.

Por último, hay respuestas de los estudiantes que refieren a la experiencia del cursado de la carrera, en la que resaltan la diferencia respecto de cómo se concibe el proceso educativo entre cátedras y docentes y la tensión que genera por las contradicciones que deben ser asumidas por la propia fuerza y posibilidad de cada uno de los estudiantes, esos desencuentros se manifiestan en la exigencia como característica del cursado y en las actitudes de algunos profesores.

“un problema fundamental de la educación en contenidos se aleja muchísimo con el trabajo luego de egresar” (A 5)

“varía según la cátedra y el profesor, en ocasiones hay una continuidad de conocimientos entre cátedras y en otros casos no”

“docentes siempre fueron exigentes, al momento de evaluar” (A 8)

“poco comprensivo por parte de los docentes” (A7)

“antes de 2010 era muy exigentes, no se tomaba en cuenta el capital cultural, económicos, etc., hoy es mucho más accesible” (A 10)

“Bueno y exigente” (A 11)

“depende de los docentes, como ellos conciben que es el proceso de enseñar y como aprendemos los estudiantes, en algunos casos memorísticas, en otras más flexibles y comprensivo” (A 12)

“bueno” (A13)

“hay profesores muy buenos en cuanto a la explicación de los contenidos, y son también muy flexibles, hay otros muy exigentes pero creo que de esa manera uno trata de ser mejor...” (A14)

Es necesario recordar que la acción educativa, impacta en la subjetividad de cada sujeto de maneras diferentes, es imposible “calcular” el impacto que produce en el estudiantado, especialmente cuando éste es heterogéneo, no sólo por las edades y género sino también por el capital cultural, experiencias vividas, urgencias respecto de concluir los estudios, etc.

Asimismo es discutible, si los docentes de cada cátedra tienen los mismos propósitos respecto del trabajo con los jóvenes y con contenidos en un espacio de tiempo determinado, más aun cuando es el colectivo de profesores de la carrera los que deben pensar acerca del compromiso de la tarea.

Por lo mismo, parece conveniente concluir con Meirieu (2013) que establece una relación de la pedagogía con la democracia, sostiene que exige tres ideas fundamentales para su accionar: *“Primero, se trata de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber; la segunda exigencia es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas” (Meirieu, 2013, p.07)*. Con esta idea, quizás se pueda hacer un cierre transitorio de las conceptualizaciones abordadas para este trabajo ya que no se puede hablar de Educación, sin referir a la Pedagogía y sin hablar de democracia, de saberes emancipadores, de valores y de formación.

III. La formación para la emancipación según los docentes y alumnos de la carrera

Si se realiza una revisión desde una perspectiva epistemológica de la Pedagogía moderna, cuya trayectoria parte de una razón instrumental cuyo principio es el conocimiento como regulación, se renueve y avance hacia una episteme que conciba al pensamiento y la acción de tal forma que las experiencias totalitarias, para lo cual De Sousa-Santos propone, el transitar de un conocimiento como regulación hacia un conocimiento como emancipación, el cual debe permitir paralelamente la reinención de la deliberación democrática, sobre la base de traducir dicho conocimiento en acciones de resistencia y de crítica.

En síntesis, ante la pregunta ¿considera Ud. que su enseñanza favorece a la formación emancipadora?, las respuestas de los docentes son dispares, pero en la mayoría está presente que desde su lugar está la intencionalidad de hacerlo, pero quizás sus respuestas no expresan que lo pudieran lograr, depositan una gran responsabilidad en los estudiantes. Esta afirmación se sustenta en expresiones como:

- *Si, considero que los jóvenes están sujetos a saberes, a veces contrapuestos a lo que se propugna en el espacio de la cátedra (D1).*

- *Si, considero que colaboro con la formación integral, promoviendo actitudes, habilidades metacognitivas para su reconocimiento como persona libre y responsable.*
D2

- *Mi ideal es que si, aunque a veces dudo, ya que para la emancipación se requiere del compromiso del alumno en la adquisición y mejoramiento de herramientas que, en muchas ocasiones están inexistentes o poco desarrolladas. No obstante, hay alumnos que no se comprometen en este proceso que, por supuesto, requiere de mayor esfuerzo que la adquisición mecánica de conocimientos D3*

Estas expresiones, dan cuenta del desafío que está presente en todos los docentes, pero, unas de las preguntas para problematizar las respuestas ¿es cómo logramos propiciar o desde qué lugar podríamos trabajar?

Tan sólo una docente da cuenta de su intencionalidad y fundamenta desde que lugar se posiciona y con qué recursos trabaja:

Considero que la formación emancipadora debe traducirse en las opciones epistemológicas, teóricas y metodológicas de nuestras prácticas de enseñanza. Considero que en la formación que ofrecemos en las cátedras a mi cargo, intento promover esta formación en tanto apelamos a opciones relacionadas con supuestos de una educación emancipadora por: a) el tipo de contenidos seleccionados - y el uso que hacemos de ellos- con filiación a la teoría crítica en educación y de la enseñanza, y, dentro de ello, por las categorías utilizadas (historicidad, conflicto, poder, contradicción, racionalidades, complejidad, etc.); b) por los autores de referencia, en general de filiación crítica; c) por las estrategias y dispositivos de formación utilizados que promueven el pensamiento y el hacer crítico y autónomo, y no la reproducción mecánica de información; d) por el tipo de relación establecida con los estudiantes,

basada en el respeto y en el reconocimiento de sus capacidades y potencialidades; d) Con el compromiso ético y político con que se encara la formación en las prácticas y la relación con las instituciones y sujetos con que nuestros estudiantes vinculan en sus experiencias formativas; d) por la intencionalidad de la formación, que busca problematizar el papel del profesional en ciencias de la educación en la sociedad y su aporte a la misma. D4

En cuanto a los conceptos a los cuales vinculan a la formación emancipadora son "formación integral", "promoción de actitudes y habilidades metacognitivas" "personas libres y responsables" "opciones teóricas, epistemológicas y metodológicas de nuestras prácticas de enseñanza" "compromiso ético y político" "estrategias y dispositivos de formación utilizados que promueven el pensamiento y el hacer crítico y autónomo" "relación establecida con los estudiantes, basada en el respeto y en el reconocimiento de sus capacidades y potencialidades". A nuestro entender, cada docente en su discursos puso énfasis en algunos de los aspectos enunciados. Entonces sería importante trabajar en articular la mayoría de estos conceptos para encarar nuestra práctica docente.

Al parecer, a pesar de los esfuerzos manifestados como docentes, en las respuestas de los alumnos de los últimos años y egresados recientes, ante la pregunta ¿considera Ud. que la carrera favorece a la formación emancipadora?, casi un 55 % respondieron que "No" y un 25 % parcialmente y un 30 % respondieron "Si", pero éstas últimas son las respuestas más cortas.

En cuanto a las respuestas negativas, se fundamenta en el posicionamiento de la mayoría de las cátedras, según sus expresiones " *materias que tenemos nos brindan una formación orientada hacia lo técnico*", " *la formación es normativa en todos sus aspectos*", " *no hay una intencionalidad política en que esto ocurra*" " *la mayoría de ellas es fragmentaria, positivista y reproductivista totalmente*" " *desde el discurso nos inculquen esa formación las prácticas en el aula en general siguen presentadas desde un formato tradicional hasta en la concepción de la evaluación como producto*". En estos conceptos, los estudiantes cuestionan el posicionamiento de la carrera y la mayoría de las cátedras, de esta manera se produce una tensión entre lo que "decimos y/o pensamos algunos docentes" y cómo lo reciben o bien lo receptionan los estudiantes", poniendo en cuestionamiento la formación que estamos intentando favorecer y/o construir.

Entre los estudiantes que reconocen parcialmente, hay una generalidad que tan sólo en algunas materias de los últimos años (cuarto y quinto año) se observa que hay un interés de tratar de posicionarse desde esa perspectiva, pero esa intencionalidad queda reducida a " *depende de las actitudes de los docentes y como es nuestro compromiso*", " *nos dan la palabra, allí aprendemos lo importante de escuchar al alumno*", " *promueve tener una mirada crítica, desde el material bibliográfico*", " *nos da lugar a pensar y repensar a la educación desde las distintas aristas*".

Entre los estudiantes que sostienen que en la carrera si se forma a para la emancipación, algunos de sus fundamentos son " *porque permite potenciar las habilidades que permiten mirar el mundo de manera crítica y reflexiva y empoderarse.*", " *Bueno la lectura de autores y explicación de los mismo, de cierta manera abren la mente y x consiguiente el abanico de, oportunidades*". Lo que nos permite detenernos nuevamente para reflexionar, ¿tan solo se forma desde la lectura para mirar la realidad desde otro lugar?

A nuestro entender, a partir del análisis de las respuestas, es una tarea pendiente o a profundizar, a trabajar desde otra perspectiva que no sea desde la transmisión y/o reproducción, a pesar de nuestros discursos e intención.

Algunas reflexiones

Este trabajo nos lleva a pensar, ¿Cómo concebimos y/o como cambiamos o ampliamos las concepciones de Educación y Pedagogía? ¿Cómo pensamos y/o construimos la formación para la emancipación? ¿La emancipación puede constituirse en una realidad o tan sólo un ideal? ¿Qué propuestas de enseñanza se pueden trabajar? Se puede pensar que debería proporcionar a los estudiantes la oportunidad no solo de cuestionarse, sino también de desafiar a la dominación, las creencias y prácticas que la generan, para lograr la liberación, creando conciencia crítica y de esa manera entender la educación como transformación, trabajando por una educación que va mucho más allá de reproducir capacidades y habilidades reconocidas por la sociedad y la cultura. La educación y los contextos históricos se fundamenta en desarrollar un pensamiento crítico dentro del cual asume un concepto del hombre que se opone a sí mismo en tanto no se produzca su identidad; por lo que se oponen a ver un individuo aislado y a una generalidad de individuos, aceptando así un hombre que siente sus bases en la praxis de su accionar. Asimismo queda otro interrogante ¿Si los estudiantes asumieron una posición crítica en sus respuestas, implícitamente no estará asumiendo un pensamiento emancipador? Son cuestiones a seguir pensando y profundizando... Más preguntas que respuestas.

Bibliografía

Pérez Lindo, Augusto (2005) La gestión del conocimiento

Pérez Lindo, Augusto (2010) ¿Para qué educamos hoy? - Filosofía de la educación para un nuevo mundo – Buenos Aires. Ed. Biblos

Natorp, Dewey y Durkheim (1977) Teoría de la educación y sociedad. (Introducción y selección de textos: Fernando Mateo). Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregu, V. (2009) “La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía”. Buenos Aires. Edit. Aique

Velázquez, Isabel (2005). “Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 35(2), 9-10.

Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein. *Perspectiva. Revista trimestral de Educación comparada*. 31(4).

Furlan, A. Pasillas, M. A. (1992) “El campo pedagógico. Análisis, debate y perspectivas”. Méjico. Cuadernos Pedagógicos Universitarios.

Kant, E. (1911). “Pedagogía”. Consultado el 05/12/15 en. [file:///C:/Users/G400S/Downloads/KANT,%20Immanuel%20-%20Pedagogia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/G400S/Downloads/KANT,%20Immanuel%20-%20Pedagogia%20(1).pdf)

Frigerio, G (2003) Los sentidos del verbo educar. Serie Cátedra Jaime Torres Bodet. México.

Meireu, P (2013) "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica" Edit . Ministerio de la Educación de RA. Buenos Aires. Argentina