

**Se hace camino al andar y al andar...nos encontramos,
desencontramos y reencontramos**
**The path is made by walking and by walking ... we meet,
we find and we find again**

María Esther Basualdo¹

Marisa Bolaña²

Laura García³

¹Equipo de Coordinación del ENDYEP, email: basualdomarie@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5153-7420>

²UNSAM. Equipo de Coordinación del ENDYEP, email: marisabolania@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1259-1851>

³Coordinación del ENDYEP, email: laugarciatunon@yahoo.com.ar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6564-928X>

Autor para correspondencia: basualdomarie@hotmail.com.

Resumen: Este ensayo de investigación de nuestro colectivo ENDYEP (Encuentro entre docentes y Educadorxs Populares), sobre nuestro andar en la Formación Docente en clave de Educación Popular, propone un diálogo permanente con la obra del Maestro Paulo Freire y su legado. Partimos de una opción político, ética y pedagógica, que necesita de los otrxs como condición de existencia y re-existencia. En el pensarnos y re-pensarnos; proponemos una serie de paradas en donde planteamos quiénes somos, las ataduras, legados y continuidades que nos atraviesan –así como también- las rupturas conquistadas colectivamente y los logros esperados. Una y otra vez, reafirmamos que, la formación docente es la expresión y opción de lo que ha sido el eje estructurante de nuestro andar como educadoras; tanto en la formación de lxs educadorxs dentro del ámbito de los movimientos sociales, como en la estructura formal de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La Formación Docente en Clave de Educación Popular se configura así, como el eje estructurante de nuestra praxis educativa. Los desafíos de pensar y construir una Formación Docente que se nutriera de las concepciones emancipatorias de la Educación Popular que tiene al maestro Freire como exponente, fueron forjando una nueva centralidad en nuestras acciones. Es por ello que queremos ser parte de este legado freiriano como praxis transformadora.

Palabras clave: Formación docente - Educación Popular – Sistematización

Abstract: This research essay by our collective ENDYEP (Meeting between teachers and Popular Educators), on our journey in Teacher Training in the key of Popular Education, proposes a permanent dialogue with the work of Maestro Paulo Freire and his legacy. We start from an ethical, pedagogical political option that needs others as a condition of existence and re-existence. In thinking and re-thinking ourselves, we propose a series of stops where we propose who we are, the ties, legacies and continuities that cross us -as well as- the ruptures we have collectively conquered and the expected achievements. Time and again, we reaffirm that teacher training is the expression and choice of what has been the structuring axis of our walk as educators, both in the training of educators within the scope of social movements and in the formal structure of education. The Teacher Training Institutes of the City of Bs. As., Argentina. Teacher Training in Key to Popular Education is thus configured as the structuring axis of our educational praxis. The challenges of thinking and building a Teacher Training that was nourished by the emancipatory conceptions of Popular Education that has the teacher Freire as its exponent, were forging a new centrality in our actions. That is why we want to be part of this Freirian legacy as a transforming praxis.

Key words: Teacher training - Popular Education - Systematization

Recepción: 12 de abril 2020

Aceptación: 7 de septiembre de 2020

Forma de citar: Basualdo, María, Marissa Bolaña y Laura García. (2020). Se hace camino al andar y al andar...nos encontramos, desencontramos y reencontramos. *Voces de la educación, número especial*, 69-88.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Se hace camino al andar y al andar...nos encontramos, desencontramos y reencontramos

Introducción

El maestro Freire nos invita a través de su escritura dialogada a pensarnos condicionados, pero no determinados:

“Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, [...] es problemático y no inexorable”. (Freire, 2006: 21)

Cuando llega el tiempo de desandar lo realizado, lo *sentipensamos* de diferentes maneras, nos embarga una sensación de inseguridad, una falsa modestia y no sabemos por dónde comenzar.

¿Será que lo que queremos o tenemos para contar, tendrá relevancia, para lxs otrxs? ¿Para nos-otrxs?

Aquello que nos sustenta erguidas, mirando hacia el horizonte, es una opción política ética y pedagógica, que necesita de los otrxs como condición de existencia y re-existencia. Porque los otrxs, no son lxs depositarixs o lxs destinatarixs, sino lxs pares. Aquellxs que son parte... lxs que nos acompañan en el movimiento de la producción de conocimiento en esa construcción permanente del Nos-otrxs.

Desde ese lugar, apostamos en esta escritura colectiva que busca compartir esas experiencias en el andar de la Formación Docente en clave de Educación Popular.

Hurgando en los aportes del maestro Paulo Freire encontramos que nos incentiva a tomar la palabra, a hacernos cargo de lo que nos toca:

“En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de *eticizar* el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve necesariamente los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra.” (Freire, 2001: 43)

Desde ese lugar, como punto de partida, lxs invitamos a que nos acompañen en este recorrido- que propone diferentes estaciones- paradas para pensar y recomponernos.

En ese sentido, proponemos en este artículo, tres estaciones:

1º estación: ¿Quiénes somos?

2° estación: Entre ataduras, legados y continuidades.

3° estación: Entre rupturas y logros esperados.

Creemos que, al iniciar este viaje, es necesario compartir quiénes somos, porque es una condición para la comprensión de los sentidos de nuestra producción. ¿Cómo llegamos?

Primera Estación: ¿Quiénes somos?

Parafraseando a Eduardo Galeano “Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

La formación docente, es la expresión y opción de lo que ha sido el eje estructurante de nuestro andar como educadoras, tanto en la formación de los educadores dentro del ámbito de los movimientos sociales, como en la estructura formal de los Institutos de Formación Docente de nuestra ciudad, junto a aquellxs estudiantes que vemos como formadorxs en formación.

Desde ese lugar, esos formadorxs en formación son nuestrxs pares. Con los que recorreremos los aprendizajes, las sistematizaciones de las experiencias de formación docente, dando vida-sentido a los principios que fundamentan la educación democrática, pública y popular - como grito insurgente. Que se materializa en una posible opción a la educación privatizadora, que se torna elitista y destinada a ofrecer una instrucción formativa en función de la productividad económica y la eficiencia administrativa. Según Mühl (2003) en términos de Habermas, se puede afirmar que la educación se coloniza y asume la condición de un instrumento técnico de manipulación en vez de un recurso de oposición y transformación social.

Atravesamos un tiempo de degradación de los derechos sociales, permeados por la incertidumbre, por las más variadas formas de precarización en las condiciones de trabajo y de vida, marcados por fuertes procesos de exclusión; en ese entramado, la educación gana mayor relevancia y densidad. Por eso se inscribe en las necesidades y los desafíos para la conformación de una educación comprometida con la construcción de proyectos societarios radicalmente democráticos.

Una sistematización en movimiento

El ENDYEP¹ (Encuentro entre Docentes y Educadorxs Populares) se conformó en 2015 como proyecto institucional del IES² N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, como espacio de

¹ ENDYEP: Encuentro entre Docentes y Educadorxs Populares. www.endyep.com.ar. Mail: edocentesyeducadores@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9537-5670>

resistencia y existencia, con un conjunto de educadorxs populares, docentes de educación obligatoria, de Institutos de Formación Docente y organizaciones sociales que toman en sus manos a la educación. Con la intención de generar el diálogo entre docentes que trabajan en el sistema formal de educación y los educadorxs populares de los movimientos sociales para contribuir en la construcción de una educación pública emancipadora y en lucha frente a las reformas educativas.

El sentido político-pedagógico que le otorgamos a la construcción de ese espacio de discusión, alrededor de las experiencias de Educaciones Populares, nos permitió visibilizar un conjunto de prácticas dentro del campo de la Formación Docente en clave de Educación Popular. Además de sostener un enclave teórico-metodológico para romper el aislamiento de esas prácticas, bien intencionadas, pero insuficientes para las transformaciones. Entre los múltiples desafíos de ese esfuerzo, aspirábamos a desatar los nudos y evidenciar las tensiones que existen entre los espacios formales de educación y los espacios educativos de educación popular, ámbitos autogestivos que están en manos de los movimientos sociales, como apuesta no sólo a la integración sino a la transformación.

A partir de definir el espacio desde donde participar activamente, la Formación Docente en Clave de Educación Popular, se configura como el eje estructurante de nuestra praxis educativa “la formación de formadores en formación”. Así, apostamos a que el motor que la alimenta es la sistematización de las prácticas. La estrategia es la organización que nos fortalezca como colectivo, que reconozca las diferencias- que se nutre de ellas- pero que construye lo común como redes de contención. Como encuentros donde nos cuidamos, para generar confianza y legitimidad. Luis Iglesias (2004) - maestro argentino- nos enseñó que, “*como posibilidades nuevas, no imaginadas, innovadoras con las que necesitamos nutrirnos*”, y acercar a lxs docentes, para afrontar en mejores condiciones su práctica en los diferentes contextos actuales.

Un apartado necesario: ¿qué es la sistematización?

En estos años de construcción colectiva entendimos que la sistematización era un elemento clave en nuestra práctica y construcción de sentido de lo que hacíamos. Por ello, realizamos diversas sistematizaciones sobre la conformación de los espacios que integraban el ENDYEP y sobre los recorridos que fuimos haciendo; en donde los diálogos, intercambios y nuevos conocimientos construidos entre lxs educadorxs populares desde los movimientos y lxs docentes de las distintas instituciones educativas formales, iban configurando una nueva identidad.

² Los Institutos de Educación Superior son instituciones educativas públicas de nivel superior que forman maestrxs, profesorxs en las distintas disciplinas para la educación obligatoria.

En nuestro andar, los desafíos de pensar y construir una formación docente que se nutriera de las concepciones emancipatorias de la educación popular, - que tiene al maestro Freire como exponente- fueron forjando una nueva centralidad en nuestras acciones. Esta nueva centralidad ya no era sólo una necesidad de los distintos espacios colectivos que conformaban el ENDYEP, sino de cada unx de lxs sujetxs que participábamos y construíamos.

Y es así que comenzamos “tejiendo” una Formación Docente en clave de Educación Popular fuertemente ligada a la sistematización de nuestras experiencias formadoras de lxs formadorxs en formación. Concibiendo a la sistematización como una actividad de producción de saberes que permite que lxs sujetxs se apropien de su experiencia, es que continuamos colectivamente realizando encuentros, reflexiones y diálogos para repensar nuestras prácticas y la formación docente.

Como dice el maestro:

“Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que este saber motiva y sustenta su lucha: si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica” (Freire, 2014: 106)

Para nosotras, sistematizar es reflexionar ordenadamente a partir de nuestra práctica, someter todo a la crítica, problematizar e identificar conflictos y contradicciones, analizar todo lo que hicimos, buscar los porqués y las relaciones entre las cosas. Y esta práctica debe hacerse colectivamente, trabajando juntxs, formulando preguntas que nos ayuden a explicar lo que hemos estado haciendo.

Como resultante de los procesos de sistematización, conformamos una Cátedra Libre en Educación Popular en el IES N°1, abierta a educadorxs populares de los movimientos sociales, a estudiantes de formación docente y a docentes e investigadores.

Esta Cátedra se propuso un conjunto de encuentros mensuales que abordaron diferentes temáticas de la formación docente en clave de Educación Popular. Dichas temáticas, autores y experiencias aportaron una manera de pararse ante la educación y el mundo, para interpelar las relaciones de poder dentro de los saberes y las cuestiones del saber en la construcción del poder, partiendo de un marco de la epistemología de la diversidad desde el sur, como plantea Marco Raúl Mejía (2015). Basándonos en que la Educación Popular no

se refiere únicamente a un método, sino a una praxis que tiene raíces muy profundas en América Latina.

Cuando planteamos la Cátedra, como expresión de nuestra continuidad como espacio ENDYEP, entendimos que, para seguir andando, teníamos que ir dejando huellas que nos permitieran evidenciar nuestro andar. En ese sentido emerge la necesidad de centrar nuestro trabajo en la “Formación Docente en clave de Educación Popular”, tornándose nuestra centralidad en el marco de las educaciones populares, para aportar en la Formación Docente una multiplicidad de herramientas y de procesos que cualifiquen al debate para incidir en prácticas sustantivas, y que redundaran en el buen aprendizaje y en las transformaciones de las relaciones de poder.

El desafío de educar en un contexto de creciente complejidad nos convocó a pensar y revisar los marcos teóricos y experiencias por las que transitan lxs docentxs de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, consideramos al paradigma de la Educación Popular como un marco teórico-práctico, clave para enriquecer el debate; así como las teorías y experiencias de educación con mayor o menor grado de formalidad que se encuentran en los límites de las prácticas del sistema educativo formal, que ensayan otras formas de pensar e intervenir como docentes.

En ese marco creemos que conocer, profundizar y problematizar el concepto de Educación Popular y las prácticas educativas que se incluyen habitualmente como parte de este campo, contribuyen a pensar, renovar e imaginar nuevas intervenciones dentro de la educación pública. Sabemos que la Educación Popular no es ajena a las transformaciones en torno a la relación y a las definiciones sobre cultura, diversidad, autonomía y autodeterminación, así como al papel de la escuela y su tarea en la construcción del conocimiento.

Durante la pandemia, esta cátedra tuvo que interrumpir sus encuentros presenciales, pero continuamos con encuentros y debates remotos que posibilitan continuar con las reflexiones, los procesos de sistematización, tejiendo redes en territorios más amplios y de acciones de formación docente en clave de educación popular.

Convencidas de que lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica. En el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a **obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias.**

Como producción de saber de la experiencia, esta sistematización busca identificar las ideas, los sentimientos y las formas del hacer, que ella está construyendo o proporcionando a lxs diversxs sujetxs partícipes. La sistematización garantiza la apropiación de la

experiencia por lxs sujetxs al posibilitarles la formulación del sentido de su acción. Se trata de una construcción personal y colectiva, intencionalmente planificada y realizada por aquellxs que, habiendo vivenciado una acción, quieren descubrir y construir su sentido, quieren percibir su significado como experiencia humana personal y social.

Proyectamos la Cátedra Libre de Educación Popular con la intención de fortalecer la formación continua de docentes capaces de vincularse con la realidad de las diferentes comunidades educativas desde la perspectiva y la praxis de la educación popular; que en América Latina ha representado una tradición intelectual, una praxis concreta y un conjunto de experiencias inéditas, desde y para el desarrollo social de nuestro continente. Como así también desatar los nudos y evidenciar las tensiones, como antes planteamos, que se dan entre los espacios formales de educación y los espacios educativos de los movimientos sociales.

Buscamos, por lo tanto trascender la experiencia y reorientarla, porque:

“Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo” (Freire, 2001: 137-138).

Segunda Estación: Entre ataduras, continuidades...y rupturas que liberan

En nuestro país, Argentina, la experiencia de transformar la formación docente por la vía de cambios normativos o de formatos institucionales ha sido una constante, y siempre fueron realizados de manera autoritaria dejando un buen saldo de destrucción institucional y de división de lxs educadorxs.

La política de educación superior nos conduce a continuidades en el paradigma positivista, con consecuencias conocidas y sufridas como la negación de lxs sujetxs y por lo tanto el silenciamiento, la domesticación, la fragmentación, el disciplinamiento, el conocimiento escolar como fin y no como un medio para el descubrimiento del saber: el enciclopedismo y la mera repetición. Situándonos en el lugar de objetos portadores y no en sujetxs productorxs de conocimientos.

La negación del sentido político de la educación provoca un vacío de significados en la formación docente. Entonces, más que preocuparnos por el sentido de nuestra praxis, nos

ocupamos por la exterioridad, competencias, instrumentalizaciones, eficiencias. Ese conjunto de intencionalidades se reduce, casi mágicamente, en la transposición didáctica. Durante largo período en la historia de la educación, el método, la técnica y los contenidos fueron considerados elementos centrales del proceso educativo, limitando a los educadores a “simplemente” aplicarlos. La garantía del aprendizaje estaba sometida al “método como receta”. En ese contexto, la formación de educadores era vista como “entrenamiento”, “perfeccionamiento” o “reciclaje”, fundada en propuestas desvinculadas de la realidad del educador y pautadas en la transmisión de técnicas, contenidos y conductas para ser aplicadas en la práctica. Lxs educadorxs no eran vistos como productorex de saberes, autorxs de su práctica, sino como aplicadores de recetas producidas por otros individuos jerárquicamente superiores a ellxs, ostentadores de conocimientos. Es ahí, quizás, donde radica una de las posibles causas de la pauperización creciente de la formación docente.

Esa imagen docente se relaciona con la propia historia de la constitución del magisterio, que se entrelaza con la historia de la mujer: con un discurso marcado por la idea de vocación y del don, que anuló sistemáticamente la condición de trabajadorx o para otrxs, la condición de profesional³. En ese sentido, ser educadora representaba una extensión de la función materna y, consecuentemente no eran necesarios conocimientos científicos y específicos. Esto representó la exclusión de la mujer educadora del campo más amplio y extenso del saber.

Entre esas ataduras... y continuidades

Dada la extensión de este artículo y desde el lugar de nuestro andar en la sistematización de la cátedra de Formación Docente en clave de Educación Popular, compartimos algunas hipótesis posibles para analizar. Parte de las que denominamos “ataduras” en la formación docente, que se presentan como un desafío necesario a ser replanteados, única forma para ser transformados. Al decir de Freire, la palabra tiene que ser dicha para ser liberadora....

Una de esas primeras hipótesis plantea que la teoría como selección ordenada de contenidos, alimenta una práctica fragmentada en las diferentes dimensiones epistemológica, pedagógica y política; que nos condenan a la repetición y transmisión de contenidos.

Entre las diferentes demostraciones de la fragmentación en la práctica docente, nos queremos detener en una de ellas, “La soledad” en la docencia, que se traduce en una condena que nos aísla, que niega nuestra condición social (el estar con lxs otrxs es una

³ El educador como profesional o como trabajador, discusión que se remite a marcos contrarios en lo que respecta a la tarea docente, pero que excede los límites de este trabajo, por eso lo dejamos para otra oportunidad.

necesidad para conformarnos en un Nos-otrxs, fundamento de la producción de conocimiento).

En las representaciones construidas históricamente, al trabajo individual nosotras lo llamamos “la soledad”, que es vista como una posibilidad de autonomía de la práctica docente. ¿Será así? O será la continuidad de un mandato que, si lo rastreamos en la historia, lo encontramos en el siglo XVI. Que se registra en el encierro en el aula. Es tan común, tan naturalizada la frase: “cierro la puerta y hago lo que quiero”. Que por común y naturalizada la queremos poner en tensión. Será así o será que cada vez que cerramos la puerta, nos encerramos, escondiéndonos del mundo. Negando las contradicciones y tratando de dominar los conflictos. Partiendo de esa mirada, la práctica individual que nos exigen los formatos áulicos - hasta nuestro presente- genera más que una acción individual una práctica individualista que nos aísla de lxs otrxs, de nuestros pares. Y nos direcciona a la repetición mecánica de nuestra tarea. Y así el aula se transforma en un ámbito de ilusoria tranquilidad, en donde todo lo podemos, negando no sólo la realidad, sino también que el conocimiento es una producción colectiva.

Si nos ponemos a rastrear en la historia de la escolarización, nos encontramos con una serie de investigaciones, necesarias para pensar en la génesis de esa formación condenada a la soledad. Hamilton, J. (1991) vincula el surgimiento del aula al contexto de la reforma protestante, finales del siglo XVI. Comenio, dentro de una fundamentación ético-religiosa, desarrolla un método colocado en el centro de la problemática curricular. Y los Jesuitas, en el marco de la contrarreforma, la Ratio Studiorum, cuyos términos *disciplina* y *syllabus* aún se siguen utilizando en algunas universidades latinoamericanas. El autor constata en sus investigaciones que los términos currículo y clase entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica en el contexto del Renacimiento, que buscaba contraponerse a la agenda medieval. El precepto calvinista de disciplina, en el vocabulario pedagógico, significa rigor; en lo que respecta tanto a las normas de conducta de los sujetos, como a los planes de enseñanza.

Hamilton constata que el uso del término clase en la educación escolar se relaciona, desde el inicio, a las ideas de unidad, orden y secuencia de un curso, en un clima marcado por aspiraciones al imprimirse mayor rigor a la organización de la enseñanza. Implicando también la exigencia de formalización, que incluye planes, método, control, atravesada por las ideas de regularidad y centralidad inherentes al principio calvinista de disciplina, en el sentido de “regla de vida” como elemento de cohesión de la escuela.

Las investigaciones de Hamilton indican, en este marco, que la enseñanza obedecería a un plan rígido, en el cual estarían previstas las normas de conducta del alumno y las responsabilidades del profesor, incluida la evaluación de los progresos de cada alumno en sus estudios y el cumplimiento de las normas establecidas.

De esa primera connotación inicial, los trazos instaurados con la reforma pedagógica exigida por la expansión de la escolarización, más allá de la Iglesia, pueden ser sintetizados en las medidas de perfeccionamiento de la vigilancia de los estudiantes y del refinamiento de los contenidos y de los métodos pedagógicos de los docentes. La primera asocia el agrupamiento de los alumnos, de la cual se desprende la utilización del término clase en el vocabulario pedagógico. La segunda, a la formación docente como ordenación y secuencia relacionada al cumplimiento del plan de estudios.

A partir del siglo XX la ciencia comienza a entenderse como clave del progreso y esta concepción domina el pensamiento pedagógico, particularmente en los EEUU. El conocimiento, fruto del desarrollo científico, es la base del cambio social. La misión de la escuela sería la de distribuir este conocimiento masivamente, lo cual requería la acción estatal, una presencia mayor en la consolidación de una sociedad caracterizada por un progresivo incremento de la industrialización.

La tarea docente, debía estar pues a la altura de las circunstancias: se aspiraba a responder a las demandas de la sociedad, para lo cual era necesario recurrir a los saberes especializados de diversas ciencias y sus diferentes investigaciones empíricas. Introducía una división del trabajo en el terreno educativo: por un lado, los especialistas, es decir, los que pensaban; y el profesorado, los que ejecutaban, por el otro. Este enfoque generó una serie de instrumentos para determinar objetivos escolares y secuencias técnicas específicas para apuntalar la tarea docente.

En este breve recorrido por la historia euro-occidental, intentamos evidenciar que tanto la formación y la tarea docente, hasta en la actualidad, no son producto de elecciones y experiencias formativas, sino una determinación otorgada para cumplir los mandatos de los diferentes grupos de poder. O sea, que la búsqueda en la historia de la educación de nuestro continente nos podría brindar elementos para tejer una nueva identidad- continuidad basada en las pedagogías del sur.

Otra de nuestras hipótesis, en este proceso de sistematización, intenta poner en tensión el habitual planteo de la dicotomía entre teoría y la práctica. En la década de los 80 se instala como problema en la formación docente la escisión teoría/práctica. Este constituye uno de los desafíos político-pedagógicos de mayor importancia, superar dicha escisión característica de los modelos en los que la primera tiene primacía, además de expresar y reproducir una estructura social discriminatoria que separa el trabajo intelectual del manual. Nuestras preguntas en el campo de la formación docente nos conducen a replantear, a preguntarnos, si el nudo de la cuestión es la escisión entre teoría y práctica; o lo que entendemos es un problema epistemológico de las concepciones acerca de la teoría y de la práctica. Nudo que está consolidado, hasta en los sectores progresistas, como argumento

incuestionable que sustenta “los males de la formación docente”. Desde esa perspectiva, planteamos que el nudo problemático, se encuentra en los marcos, en que situamos la “teoría” como una selección ordenada de contenidos, o en el mejor de los casos, como los contenidos históricamente producidos de los que tenemos derecho de apropiarnos; mientras que la “práctica” es acción mecánica, como receta en función de un resultado a ser consumido.

Si nos permiten, queremos tensionar dicha tesis, como único nudo a ser desatado. En primer lugar, porque cuando encontramos una única respuesta es porque estamos encubriendo algunas otras cuestiones necesarias para pensar. Como por ejemplo, ¿quiénes son los autores de las teorías, quiénes los legitiman en su reproducción? En los procesos de formación docente, nos encontramos demasiadas veces que el conocimiento se presenta como un proceso lineal o secuencial, marcado por una jerarquización intrínseca. Como hemos asistido, muchas veces, en los programas de escolarización, donde un aprendizaje de determinado conocimiento necesariamente lleva a otro conocimiento, como una expresión acabada que necesita ser reproducida. Ocultándose los procesos y contextos de producción teórica, también atravesados por disputas de sentido, dando lugar a una jerarquización de saberes en función de estructuras sociales.

Consideramos necesario volver a pensar el concepto de praxis, entendida como unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, por acción y reflexión, en la cual la práctica es cíclicamente determinante. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. (Freire, 1970)

Por eso nos atrevemos, a plantear, que el nudo no está en la dicotomía, sino en la caracterización otorgada a la teoría y la práctica y su relación con los procesos de transformación. Lo cual constituye un problema epistemológico. Retomando a Freire, nos invita a pensar que el nudo problemático de la Formación Docente se sitúa en el campo de conocimiento “...a partir de allí para suscitar progresivamente un proceso riguroso de construcción de conocimientos” (Freire, 1994). Un análisis de las teorías existentes, permite obtener mayores fundamentos para comprender y relacionar los fenómenos de la experiencia propia en una visión más amplia y compleja: en una relación dialéctica entre práctica- teoría –práctica, no en un método o en un dogma, sino en una relación de producción colectiva de conocimiento. La construcción de una pedagogía crítica comprometida con la acción para transformar el mundo, en contraposición al paradigma positivista que interpreta la práctica como simple manipulación tecnológica y control racional de los procesos sociales, como una instancia de aplicación.

Los saberes negados

Probablemente la desvalorización de la práctica del educador como fundamento de su propia formación, es una de las ataduras que se reproduce a lo largo de la historia porque consolida relaciones de poder autoritarias, que se reproducen con mayor énfasis en la formación docente: “el que hace no piensa, obedece, ejecuta, lleva a la práctica lo que decidieron los que saben”.

Tal vez un punto de partida necesario, pueda ser cuestionarnos hasta dónde, nosotrxs educadorxs, creemos que todo ser humano tiene condición de construir conocimientos, refiriéndonos, intrínsecamente a la capacidad de cada unx de nosotrxs y no a las condiciones sociales y/o económicas que nos son impuestas.

En nuestras sociedades contemporáneas, occidentales y capitalistas, existen muchos saberes negados, que no son reconocidos socialmente dentro del marco de conocimiento científico. *Al final, ¿Qué es saber y qué significó históricamente la división entre saber y no saber? ¿Por qué los saberes prácticos son desvalorizados en nuestras sociedades occidentales y capitalistas?*

La relación *saber y poder* explica la desvalorización, en nuestras sociedades, de algunos saberes englobados dentro del concepto de “saber popular”, muchas veces visto como mero “senso común”. La existencia de jerarquía entre los varios tipos de saber, dentro y fuera de la escuela, orientada la mayoría de las veces por el mundo del trabajo y las varias formas de sometimiento de un saber sobre el otro, donde históricamente, por ejemplo, la cultura negra o de los pueblos originarios, fue negada sistemáticamente en detrimento de la cultura dominante del colonizador, de la cultura del hombre blanco occidental.

Fin del viaje...Tercera estación: Rupturas posibles...

Si tenemos que hablar de rupturas, tenemos que referirnos indudablemente al legado Freiriano.

“Reconocer el vuelco conceptual creado por Paulo Freire (1970, 1994,1996 y 2000) con respecto a las diferencias entre una educación “bancaria”, “opresora”, “domesticadora”, “autoritaria” y una educación “emancipadora”, “crítica”, “problematizadora”, “radicalmente democrática”. Este aporte radicalmente nuevo gira en torno al papel que juegan en esta última, educadores/as y educandos/ as en el proceso educativo, como sujetos creadores y constructores de este, en una interrelación dinámica y movilizadora caracterizada por ser una relación dialógica. De esta manera Freire diferencia una educación vertical, en que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando/a, como si fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados para ser repetidos pasivamente, de una educación horizontal, problematizadora, en la que ambos -siendo diferentes- ejercen un diálogo y confrontación de saberes como sujetos generadores de

aprendizajes críticos y creadores que, por tanto, les permite aportar a construir relaciones democráticas, equitativas, justas, en la sociedad” (Jara Hollidey, 2018: 239)

Nuestro presente, también está signado por las educaciones populares, plurales, ya que las prácticas de Educación Popular se realizan en diversos lugares y espacios. Ya sea en un aula del sistema formal de educación, en un espacio feminista, en la lucha ambiental, en las actividades de alfabetización, en una organización social que toma en sus manos a la educación o en procesos investigativos. En todos ellos pueden darse procesos de diálogo de saberes y negociación cultural como opción política transformadora. Sin embargo, es un primer paso necesario pero insuficiente pararse desde el paradigma de la Educación Popular. Hay que comenzar a andar y en ese andar no estamos exentos de ataduras, de continuidades y rupturas que se manifiestan en un conjunto de contradicciones, límites y dificultades.

En nuestros andares por el territorio, nos encontramos con muchos movimientos sociales que pretenden construir espacios de educación popular sin permitirse identificar o reconocer que el propio movimiento es el espacio de educación popular. Como educadoras pensamos que ese es uno de los grandes desafíos para romper con las ataduras de la dominación a través del saber legitimado.

Las iniciativas formativas de los movimientos sociales no son acciones paralelas, sino expresiones intencionadas y direccionadas desde y en los movimientos enclavados en un territorio. Que cuando recurren o le demandan a otrxs que pueden hacerse cargo de los espacios educativos de Educación Popular –porque tiene los conocimientos- se fragmenta la propia riqueza de la educación popular porque se “profesionaliza”. ¿Dónde está el problema...en la formación? ¿En reconocer la exigencia de un conocimiento específico que se requiere para la tarea? No lo creemos, al contrario. El riesgo lo encontramos en el vaciamiento del sentido político que el movimiento tiene que imprimir a todas sus acciones, entre ellas las formativas, ya sea para sí como para lxs participantes del territorio en el que construyen.

Concepciones de la Educación Popular construidas a lo largo de la historia de nuestros pueblos, les permite a los movimientos sociales reconocerse como una propuesta educativa, en el sentido más amplio, implementada en múltiples escenarios, para desde allí proponer lecturas de la realidad que los rodea. El ensamble de un triángulo virtuoso entre territorio, educación y buen vivir es lo que posibilita dar saltos cualitativos en la construcción de sociedades emancipadas. Que la educación popular no sea un enunciado para ser buenxs hermanxs, sino que incida en la construcción de un proyecto de ser humano integral.

Entonces, si nosotrxs como educadorxs o como formadorxs en formación, tanto en los ámbitos formales como en los movimientos sociales, no nos planteamos una educación

popular, enmarcada en una construcción territorial y de sociedad integral propia, seguiremos convalidando la transmisión de conocimientos otorgados y legitimados de los sectores de poder -cabezas e individuos- que reproducirán la sociedad capitalista.

A modo de ejemplo compartimos una situación vivida en un taller de formación, al preguntar por qué participaban, cómo había sido el proceso de elección de ellxs, porque no todxs lxs miembros del colectivo podían participar, un compañero tomó la palabra y respondió naturalmente: “porque hablo bonito”. Esa respuesta, de tanto en tanto vuelve, para ser pensada... y nos hace pensar: ¿Quiénes son los educadorxs populares?

Por eso, sin embargo, percibimos un cambio de postura frente a la complejidad de la práctica docente, comprendida como *formación humana*, que implica en considerar el desarrollo profesional continuo y permanente de lxs educadorxs. Esta condición, a su vez, se constituye en un *derecho* del educadorx, posibilitando desarrollo y aprendizaje. Esa concepción comprende al educadorx como sujeto de su práctica y productx de su conocimiento. El educadorx planifica, observa, reflexiona, analiza, interviene, crea situaciones, teniendo en vista el aprendizaje y el desarrollo del educandx, en juego con su propia realidad.

Desde esta concepción, se propone una perspectiva más amplia de la formación, considerándola elemento del proceso de *desarrollo* del educadxr, teniendo en vista la *construcción y reconstrucción continua de saberes y conocimientos necesarios del oficio docente*. Representa, también, la construcción y reconstrucción de una tarea docente, de un modo de ser y estar en el oficio, incorporando una condición infranqueable: la formación permanente. No como mera *actualización o superación del descompaso en la formación inicial*; sino como condición para el desarrollo del trabajo del educadxr. La formación permanente en la tarea del educadxr es una condición para la educación emancipatoria.

Una de las condiciones necesarias, desde esta perspectiva, es la revisión de la práctica como fundamento de la formación, no sólo como punto de partida, sino como base de análisis e interpretación, en un ejercicio permanente de re-significación, a la luz de la lectura de la realidad y de la construcción de un proyecto societario contra-hegemónico.

Estamos convencidas de que la práctica docente es profundamente formadora. Y por eso, debería ser foco de reflexión constante, no solamente como función de orientar la tarea del educadxr, sino la de propiciar un espacio de re-significación de la experiencia y un propulsor en la elaboración de marcos teóricos-metodológicos. Brindando a la tarea docente la posibilidad de “atravesar muros”, de cruzar las fronteras de los conocimientos permitidos, ya que la tarea docente no se restringe al desarrollo de su clase, sino que el trabajo de la sala de aula exige espacios de construcción colectiva del conocimiento, en el cual pueda crear y recrear. Pensar su propia práctica y buscar fundamentos teóricos que auxilien en esta ardua y compleja tarea.

En ese sentido, el trabajo colectivo entre lxs educadorxs crea oportunidades de reflexión y permite, por medio del intercambio, sistematización de marcos teóricos-metodológicos. Permite que lxs educadorxs dejen su condición de aislamiento y de reproducción para ejercer un papel de investigadores del conocimiento, en una perspectiva participativa, de interacción y, sobretodo, de producción de saberes colectivos.

La concepción de formación que fundamenta nuestra práctica nos conduce a verla como un proceso continuo de desarrollo técnico, social y ético del ser humano y del grupo. Lo que nos propicia una cierta referencia a la creación y a la construcción, en contraposición de la imitación mecánica y de la reproducción. Por eso, cuando nos referimos a la formación, lo hacemos en una relación directa con un proceso de auto-formación permanente, que se sustenta en tres pilares: la relación con los procesos organizativos y políticos; la construcción colectiva del conocimiento y el carácter integral del conocimiento y de la práctica educativa.

La educación no es la llave de las transformaciones sociales, pero no tiene por qué ser la reproductora de la ideología dominante.

"Uno de los contenidos esenciales de cualquier programa de formación es el que posibilita la discusión de la naturaleza mutable de la realidad natural. La historia ve Hombres y Mujeres como seres no apenas capaces de adaptarse al mundo, sino, y sobre todo, de cambiarlo"
(Freire, 1994)

El profesor Paulo Freire nos estimula a reflexionar sobre la importancia de los contenidos y de su materialización por intermedio de la construcción y conquista de una postura ética y política frente a su historicidad.

Desde la perspectiva freiriana, enseñar es desafiar a lxs educandxs a que piensen su práctica a partir de la práctica social. Y, con ellxs, en busca de esa comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa que el enseñar tiene su base en la unidad dialéctica entre práctica-teoría. Unidad dialéctica de compleja ejecución, porque no conseguimos aprehenderla como una unidad contradictoria. Entonces, en nombre de la necesidad de cumplir con los programas y trabajar los contenidos indispensables, prevalece la mera transmisión de contenidos, en detrimento de la construcción colectiva del conocimiento.

Dentro de esta concepción de formación se valoriza a lxs educandxs como sujetos portadorxs y constructorxs de conocimientos, que contemplan las necesidades y demandas. Parten del análisis de la realidad y su contextualización histórica. Que posibilitan procesos e instrumentos de participación y organización a través de la planificación, el acompañamiento, evaluación y sistematización de la acción educativa. Propician una postura dialógica entre culturas diferentes y múltiples representaciones político-sociales

que, siendo también culturales e históricas, permiten siempre posibles interpretaciones. Y buscan el desarrollo de la integralidad entre las diferentes dimensiones del ser humano, intentando superar dicotomías, las fragmentaciones de los conocimientos, la mecanización del hombre en la reproducción de la lógica del mercado.

Cada educandx tiene su historia y su experiencia, por lo tanto cada unx tuvo y tiene un proceso de construcción de conocimiento singular. Una lógica utilizada por un educandx para procesar determinado conocimiento no siempre es igual al de otrx educandx. Así como, posiblemente lxs educandxs obtuvieron acceso a un conjunto de conocimientos diferentes entre ellxs.

La construcción de conocimiento sigue un complejo proceso que es provisorio, o sea, existe la posibilidad de cambio permanente, de construcción y reconstrucción; no pudiendo ser visto como producto inmutable y completamente acabado. Solamente se le puede reconocer su condición de provisoriamente acabado.

En ese proceso de construcción, lxs sujetos, observan los hechos, comparan, analizan, extraen lo que es importante, lo confrontan con la realidad. Lxs sujetxs piensan sobre los hechos que observan y producen explicaciones. Lo que somos capaces de hacer o conocer está relacionado con los conocimientos adquiridos anteriormente en nuestras diversas experiencias, así como también con las múltiples oportunidades que el ambiente nos ofrece. O sea, a las condiciones socio-económica-cultural-afectivas que disponemos.

"No es la edad el factor determinante de nuestras concepciones, pero si el número de 'encuentros' que tuvimos con un determinado saber, así también, como la calidad de la ayuda que tuvimos para interpretarlos (...) Estos 'encuentros' no son los mismos y no suceden en el mismo orden; lo que puede ser referencia para unos - y representa su cuadro conceptual, o su núcleo de saber - puede ser inexistente o periférico para otro... El saber no es lineal, no se construye como un edificio donde se debe necesariamente comenzar por la base y acabar por el techo. (...) Nuestro saber es el sentido que damos a la realidad observada y sentida en un determinado momento. Existe en el tiempo, como un paraje, una etapa, en constante transformación, en perpetuo movimiento, tal como una sinfonía inacabada". (Barth, 1993)

Lo nuevo se construye en la relación con lo viejo por medio de problematizaciones, conflictos, reorganización de ideas y conceptos. Aprender en la heterogeneidad, en la diversidad, en el conflicto, son elementos extremadamente necesarios para ser incorporados en los procesos de construcción de conocimiento.

Como diría Paulo Freire, “el diálogo presupone un acto de reflexión-acción conmigo, con el otro y con el mundo”. Crear el conflicto cognitivo, problematizar, dialogar con ese conocimiento con lxs educandxs, son acciones importantes que se contraponen a la mera transmisión de conocimientos.

Todas las personas piensan, son portadoras de saberes, tienen capacidad de construir conocimiento. En fin, son inteligentes, pero no todas las personas creen en esa condición humana. O quizás, fueron llevadas, históricamente, a no reconocer esa condición, excluyéndose o no considerándose sujetos de su propia historia y conocimiento.

El conocimiento siempre es histórico, cultural, inserto en el universo de las múltiples relaciones sociales. Una elaboración que se reconstruye en los innumerables momentos del tiempo de larga duración de la humanidad.

Ciertamente estas son apenas algunas reflexiones y no pretenden agotar todas las dimensiones y fundamentos que constituyen el nudo problemático de la práctica de los educadores.

Ana Saúl (1996) nos dice:

"La manera como cada uno de nosotros enseña está, directamente, relacionada con aquello que somos como personas cuando ejercemos la enseñanza. ¿No será que la formación del educador se deba focalizar más por el conocimiento de sí propio que del conocimiento de la disciplina que enseña?"

Los desafíos para la construcción de un proyecto alternativo en el entramado de Formación Docente en clave de Educación Popular, girarían en torno a los siguientes ejes:

- a. Los educadores como trabajadores del conocimiento y la cultura.
- b. La democracia como el ejercicio pleno de la ciudadanía en todos los planos, sociales, culturales y políticos.
- c. El conocimiento a enseñar y la pertinencia social, cultural y política de los mismos como un constituyente de los procesos didácticos.
- d. La hegemonía de la educación pública en un proyecto pedagógico nacional.

Y finalmente:

- e. La identidad latinoamericana como referencia ideológica, política y cultural en la construcción de sujetos sociales.

Una política pública de Formación Docente en clave de Educación Popular, es aquella que cooperativa y conflictivamente se va conformando en el juego de relaciones humano-sociales, en un movimiento dialéctico, en el cual se problematiza vivencialmente las concepciones de educación-sociedad co-existentes en una sociedad contradictoria, plural y democrática como la actual.

La vivencia de una política de formación permanente y diferenciada es la gran posibilidad de formación de educadores capaces de entender la realidad transformándola, más allá de lo hegemónico, de lo masificado, de lo fragmentado, de mandatos y gobiernos.

En una entrevista, Rosa María Torres (1985) señaló que *"el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente,*

para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

Y como afirmaba Freire:

“El mundo no es, el mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interviene en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurre. No soy sólo objeto de la historia; soy, igualmente, su sujeto”. (2006: 85)

Y nosotras queremos ser parte de este legado freireano como praxis transformadora y no como dogma encorsetador de utopías. Sigamos andando...

Referencias

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Freire, P. (1986). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI.

_____ (2014). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

_____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Editorial Siglo XXI.

_____ (1995). *Pedagogía de la ciudad*. Editorial Vozes.

_____ (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers Editores.

Jara Holliday, O. (2018). Artículo *Aportes de los procesos de Educación popular a los procesos de cambio social. En Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Ediciones CLACSO.

McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Mejía, M. R. (2015). *La Sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Mühl, E. (2003). *Educação e emancipação: construção e validação consensual do conhecimento pedagógico*. Filosofia, educação e sociedade. Passo Fundo: UPF,

Saul, A. M. (1996). *A formação do Educador e os saberes que determinam*. Palestra proferida no Congresso Paulista de Formação de Professores, UNESP.

Acerca de las autoras

María Esther Basualdo, profesora de Historia Social de la Educación de Institutos Superiores de Formación Docente. Equipo de Coordinación del ENDYEP.

Marisa Bolaña Integrante del Encuentro entre Docentes y Educadores Populares (ENDyEP). Profesora de Psicología. Profesora y Licenciada en Educación. Especialista en Didáctica. Doctoranda en Educación. Docente titular de Pedagogía y Didáctica General en Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Formación Docente en el Profesorado de Ciencias de la Educación y del Seminario de sistematización de experiencias de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Integrante del Equipo de Didáctica General de la UNSAM. Formó parte del Equipo de Documentación pedagógica y narrativa docente. Participó de actividades de formación permanente de docentes de sistematización y reflexión sobre las prácticas. Integrante del equipo académico del Observatorio de prácticas de inclusión educativa.

Laura García Tuñón, trabajadora de la educación jubilada de escuelas primarias de la Ciudad de Bs As, Argentina. Fue diputada porteña (MC), parte de la comisión directiva del sindicato docente UTE- CTERA y de la Central de Trabajadores de la Argentina de la ciudad (CTA A) de la ciudad de Bs As. Militante por la educación popular y feminista. Forma parte del equipo de Coordinación del ENDYEP (Encuentro entre Docentes y Educadorxs Populares).