

La ampliación de derechos como contenido y como proyecto pedagógico

Los aniversarios en número redondo suelen provocar reflexiones particulares que no surgen en el devenir cotidiano. Pero este no es ese caso del todo. La materia Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) recorre desde su origen en 1985 diferentes modelos educativos, hegemónicos y alternativos, del norte global y contruidos desde América Latina, para conceptualizar a la pedagogía de forma situada y visibilizando su carácter siempre político. Con este punto de inicio en la recuperación de la democracia, el programa puso el eje en las teorías críticas de la educación, revisibilizando las propuestas teóricas y de la praxis pedagógica que la dictadura cívico-eclésiástico-militar había prohibido, censurado, reprimido —simbólica pero también materialmente—.¹

Durante estos casi cuarenta años se fueron haciendo modificaciones en función del devenir histórico y político, así como incorporando perspectivas que iban surgiendo en el campo pedagógico: en los noventa se incorporó la crítica al modelo neoliberal y las experiencias de resistencia de movimientos sociales latinoamericanos; al comenzar el siglo XXI se incorporó la perspectiva decolonial, por nombrar algunas actualizaciones.

En 2017, la cátedra se desdobló, y el equipo docente a cargo de la “Cátedra B” se propuso incorporar al programa un eje novedoso para la materia: la perspectiva de derechos —en particular el derecho a la educación— pero no solo como enunciado deseante sino con el agregado del foco en el rol del Estado como actor fundamental para la garantía de esos derechos. Esta necesidad de cambio en la propuesta programática surgió, por un lado, de las investigaciones del equipo de cátedra y, por otro, del hecho de que el

Florencia Faierman
Esther Levy

Licenciadas en Ciencias de la Educación (FFyL). Docentes de la materia Pedagogía. Afiliadas al sindicato docente FEDUBA, son y han sido representantes de la Junta Departamental de Educación y han llevado adelante de manera conjunta diversos proyectos de formación docente universitaria, como el Programa de Actualización en Docencia Universitaria organizado por FEDUBA, CLACSO y la FCSOCC, UBA.
florfaierman@gmail.com
estherlevy01@gmail.com

1. Es importante destacar que sus docentes a cargo a la vuelta de la democracia, Silvia Llomovatte y Flora Hillert, habían sido militantes de izquierda durante los álgidos setenta y duramente censuradas durante la dictadura, por lo que en aquel momento fue un acto político la definición de este plan de estudio —y de todos los planes de estudio— y programas de las materias de la Facultad, a modo de materialización del “Nunca Más” también en la formación universitaria.

“¿Revisamos el programa?”

gobierno de la coalición Cambiemos en la Argentina ya mostraba, a un año de asumir, no solo un modelo económico regresivo y desigualador, sino también un modelo político y cultural basado en la meritocracia, la mercantilización de los bienes simbólicos y la “desaparición” de toda una serie de postulados y objetos materiales que durante la década anterior se habían producido para lo que suele plantear Alberto Sileoni:² no alcanza con postular y legislar acerca de los derechos; estos solo son efectivos si además las personas toman conciencia de que tienen esos derechos. No será desarrollado en este artículo, pero no es posible obviar la capacidad de síntesis que tuvo este gobierno entre los lineamientos neoliberales de la década de los noventa y los correspondientes a la dictadura militar que derrocó al presidente Juan Domingo Perón en 1955, en particular a partir del Decreto Ley 4.161/1955 de “Prohibición de elementos de afirmación ideológica o de propaganda peronista”.³

En los últimos años de dictado de la materia fuimos observando con preocupación —política y pedagógica— que les nuevas estudiantes universitarias, sobre todo las más jóvenes, ya no traían “vividas” las experiencias y reivindicaciones sociales acerca de los derechos humanos y los acontecimientos políticos recientes que marcaron a nuestras generaciones, como la dictadura de 1976 o los sucesos de 2001. Si bien suele ser una primera reacción la de “les jóvenes de hoy no se interesan por nada” o la más genérica “todo tiempo pasado fue mejor”, coincidimos con algunos análisis recientes⁴ en que al menos una parte del problema no es el desinterés ni la despolitización sino un tema generacional en el que las viejas generaciones tenemos gran parte de la responsabilidad, dando por sentado que la memoria se hereda genéticamente y no hay que reponerla cada día, tanto por los procesos de olvido esperables por el paso del tiempo, como por la búsqueda de los sectores conservadores de borrar de la memoria las luchas y conquistas de los pueblos.

Esto se conjuga con otra dimensión del diagnóstico acerca de les estudiantes universitarias actuales: en los últimos años han cambiado las modalidades laborales y la organización de las tareas de cuidado; ha cambiado el valor de cambio del capital cultural institucionalizado (los títulos), han cambiado las formas y posibilidades de acceso a la información y al conocimiento —entre otras muchas cosas—. También han transcurrido dos años en los que estes estudiantes que hoy nos encontramos en las aulas universitarias transitaron su educación formal a distancia —en el mejor de los casos—, modificándose profundamente los modos de habitar las

2. Ministro de Educación de la Nación entre 2009 y 2015 y en la actualidad (2023) Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

3. En los primeros años de gobierno del presidente Mauricio Macri se llevó adelante un verdadero intento de “aniquilamiento” de las construcciones materiales y simbólicas del kirchnerismo, en particular en el ámbito cultural y educativo. Algunos ejemplos son la destrucción de las estatuas de Zamba y San Martín en el parque Tecnópolis (<https://www.pagina12.com.ar/236541-tristan-bauer-mostro-el-abandono-de-tecnopolis>), el intento de cambiarle el nombre al Centro Cultural Kirchner (<https://www.lanacion.com.ar/politica/el-gobierno-buscara-cambiar-nombre-del-centro-nid2177712/>) y el descarte en un descampado de libros editados por el Instituto Nacional de Formación Docente y el Consejo Federal de Educación correspondientes al Plan Nacional de Lectura y aquellos que compilaban la normativa educativa y que se distribuían a todos los docentes y escuelas del país a través del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (<https://www.pagina12.com.ar/236910-natalia-porta-lopez-al-frente-del-plan-nacional-de-lectura>)

4. <https://www.pagina12.com.ar/551338-polarizacion-milei-la-vacante-que-deja-cfk-y-un-antidoto-ant>

“¿Revisamos el programa?”

instituciones educativas y de socialización académica. No es tema de este artículo así que no vamos a desarrollar estas transformaciones, pero resulta necesario explicitarlas porque también nos han marcado la necesidad de revisar la propuesta de la materia en al menos tres aspectos: la cantidad de bibliografía, su distribución en el cronograma de cursada, y la inclusión de actividades que aborden la oralidad, lectura y escritura académicas dentro de las horas de trabajos prácticos.

En este artículo nos proponemos aprovechar la ocasión para sistematizar en particular los cambios que el aniversario cuarenta de la recuperación de la democracia, pero también todas las preocupaciones y reflexiones antedichas, nos inspiraron a realizar en el programa de Pedagogía “Cátedra B” en este año 2023.

Pedagogías críticas como contenido y como orientadoras de la programación

Todo lo antedicho evidencia la necesidad de una revisión periódica de los programas de las materias universitarias si se pretende ser coherente con una perspectiva crítica. Las humanidades se han caracterizado históricamente por obtener su prestigio y validación en base a una lógica de acumulación de conocimientos, y esto se reproduce en gran medida en la actualidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se materializa en programas de estudio con largos listados de bibliografía obligatoria, generalmente indiscernible para los estudiantes, y los contenidos y bibliografía de las materias suelen revisarse y actualizarse poco (Faierman, en prensa).

Partimos de la convicción de que en un programa que se pretenda alternativo,⁵ deberíamos buscar que las propuestas integren la experiencia con y entre los otros, con los saberes disciplinares, desdibujando los límites entre los corpus de saber acumulado y la realidad circundante. Esto se basa en el supuesto de que el diseño de las propuestas no debería partir exclusivamente de un campo de conocimiento académico sino de un problema o demanda social cuyo abordaje precisa de la interdisciplina, de la intersectorialidad y de un conocimiento y consideración profundos de los sujetos involucrados en el vínculo pedagógico (Puiggrós, 2006). Los saberes disciplinares, entonces, no se excluyen, pero deben estar ellos en función del problema (Quintar, 2010).

5. “Se consideran alternativos aquellos discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura.” (Rodríguez, 2013: 28).

“¿Revisamos el programa?”

Resulta productivo para estas reflexiones recuperar la propuesta categorial de De Alba (1993) para los “campos de conformación curricular”. La autora se ha dedicado a poner en evidencia que los curriculums universitarios, lejos de responder neutralmente a “verdades científicas” cristalizadas, son síntesis de elementos culturales, de relaciones de poder entre diversos grupos y sectores sociales con intereses variados y contradictorios; síntesis dinámicas que se van estableciendo a partir de mecanismos de negociación o de imposición social.

Si bien ella plantea los “campos de conformación curricular” para construir y analizar planes de estudio universitarios, son igualmente adecuados para orientar el diseño de programas de materias que se pretendan críticos y alternativos. La autora explica que estos campos ayudan a definir y organizar los contenidos de un programa, permitiendo tomar conciencia de todas las dimensiones involucradas en ese proceso creativo, ya que no considerarlas presenta el riesgo de proponer una formación que implícitamente contenga elementos contrarios a nuestras búsquedas pedagógico-políticas del enseñar. Brevemente, los campos a considerar son:

- 1) Campo epistemológico-teórico: implica definir cuál es la teoría del conocimiento, la perspectiva epistemológica que enmarca el programa, y cómo se estructura el conocimiento en ese campo disciplinar.
- 2) Campo crítico-social: se trata de articular el campo disciplinar y profesional con la realidad situacional e histórica de la cual forma parte y con sus relaciones de poder subyacentes.
- 3) Campo estructural científico-tecnológico: son los contenidos disciplinares específicos.
- 4) Campo estructural profesional: es la comprensión de los contenidos disciplinares como elementos de una práctica social y los supuestos acerca del rol social del profesional del campo disciplinar en cuestión.
- 5) Campo estructural de la diferencia y la diversidad: son los temas epocales que sitúan témporo-espacialmente los demás campos.

De Alba (1993) también visibiliza que estos procesos de determinación curricular son construcciones sociales y, por ende, son realizadas por sujetos, con intereses y demandas, y sobre todo con capacidad productora. Por un lado, están los sujetos de determinación curricular y los de estructuración curricular, que determinan los propósitos políticos y sociales del diseño y

“¿Revisamos el programa?”

los institucionalizan. Y por otro, la autora destaca a los sujetos de desarrollo curricular, que son aquellos que dan vida al diseño, que retraducen las determinaciones establecidas y construyen las propuestas de enseñanza concreta; aquí no solo incluye a los docentes sino también a los estudiantes, y es en este punto en que nos resulta un insumo teórico clave: ¿cómo podríamos contemplar el diagnóstico presentado al inicio acerca de los estudiantes contemporáneos si no los consideráramos actores relevantes para el diseño del programa de la materia?

Este prisma teórico-epistemológico nos permitirá a continuación sistematizar algunas de las transformaciones en el programa de Pedagogía “cátedra B” para la cursada 2023, ubicándonos conscientemente en el paradigma crítico de la pedagogía y en la búsqueda de construir alternativas pedagógicas que motoricen cambios en los sujetos, en los currículos y en la institución universitaria. Nos vamos a centrar en tres tipos de modificaciones: las conceptuales, en la organización y calendarización del contenido, las bibliográficas y las de los materiales de apoyo.

Modificaciones conceptuales

En este plano nos propusimos fundamentalmente ser más precisos. Si bien es una de las primeras materias de la carrera y en ese sentido tiene como objetivo presentar una primera aproximación general al campo pedagógico, sus principales debates y corrientes y su complejidad, consideramos también que desde este momento inicial de la formación los estudiantes deben encontrarse con la vivencia concreta de la politicidad de la educación y la imposibilidad de aprehenderla con pretensión de neutralidad.

Así, la Unidad 0 hasta ahora muy genérica, “Encuadre de la materia, ¿qué es la Pedagogía?” ahora se titula “Encuadre de la materia, ¿qué es la Pedagogía? Pedagogía y democracia”. De esta forma, desde el inicio orientamos la definición del campo de conocimiento desde la perspectiva de derechos y de cierta expectativa respecto del rol del Estado en su garantía. Y en el otro extremo del recorrido, la última unidad pasó de llamarse “La educación como derecho en sociedades democráticas” a “Cuarenta años de democracia en la Argentina: la educación como derecho humano”, logrando una propuesta más situada en tiempo y lugar, buscando que los estudiantes

“¿Revisamos el programa?”

puedan poner en relación el bagaje conceptual y de modelos pedagógicos recorridos con su presente.

Esperamos además que esta precisión al inicio y al final nos permita una transversalización más real y efectiva de este eje vertebrador a lo largo de las demás unidades temáticas, generando anclajes cognitivos en un presente situacional concreto para el despliegue de las teorías y corrientes pedagógicas del siglo XX.

Modificaciones en la organización y calendarización del contenido

Esta es una tarea que llevamos a cabo todos los años, y siempre realizamos modificaciones en función de las experiencias de dictado que vamos teniendo. Qué contenidos y bibliografía ubicamos en las clases teóricas y prácticas, reducción o ampliación de semanas dedicadas a cada unidad temática, entre otras transformaciones. Los dos años de dictado virtual a causa del aislamiento requerido por la pandemia de COVID-19 nos obligaron, como a todos, a seleccionar contenidos prioritarios; pero a diferencia de otras materias, la vuelta a la presencialidad no nos llevó a un regreso al programa extendido previo sino a contemplar la posibilidad de sostener cronogramas accesibles a los estudiantes —en sus condiciones materiales actuales de posibilidad de ejercer plenamente su derecho a la universidad— sin perder por ello profundidad conceptual y reflexiva.

Pero este año en particular, a partir de nuestras observaciones ya explicitadas, nos vimos en una doble necesidad: por un lado, transversalizar mucho más en todas las unidades nuestro concepto vertebrador de “derecho a la educación y rol del Estado” y, por otro lado, ampliar notablemente el tiempo dedicado a los cuarenta años de democracia y sus implicancias en el campo educativo, fortaleciendo la presencia del campo crítico-social y del campo de la diferencia y la diversidad propuestos por De Alba. Así, ajustamos a menos clases los recorridos por las corrientes pedagógicas del siglo XX (unidades 3 y 4) y duplicamos las semanas dedicadas al modelo neoliberal en educación (unidad 5) y a la unidad 6 ya mencionada.

“¿Revisamos el programa?”

Modificaciones bibliográficas y de los materiales de apoyo

Este es el punto en el que consideramos que tomamos más riesgos, en pos de un desarrollo efectivamente situado de la materia en el marco del devenir del año del cuarenta aniversario de la democracia. En cuanto a los materiales de apoyo, sobre todo audiovisuales, aumentamos su cantidad y sobre todo incluimos varios en formato documental que reponen los contextos históricos y sus luchas por el derecho a la educación, de cara a exponer de manera accesible esas experiencias no vividas por la mayoría de los estudiantes y que precisan ser retomadas en pos de la reconstrucción de la memoria histórica colectiva.

Por otro lado, hay al momento de escritura de este artículo múltiples convocatorias a presentaciones de trabajos escritos, visuales y audiovisuales,⁶ así como producciones audiovisuales en proceso de realización, que toman como temática general la recuperación de la democracia, trabajos que no están publicados aún al momento de presentar formalmente el programa pero que lo estarán —al menos “en prensa”— al momento del dictado. Son materiales imprescindibles para el despliegue de la materia, pero que los tiempos de la programación académica no nos permitieron incorporar formalmente. Con el afán de ser coherentes con la necesidad de proponer un espacio formativo situado y actualizado, decidimos dejar “huecos” bibliográficos y de fuentes documentales en el programa, para llenarlos a medida que esos trabajos vayan estando disponibles.

Sabemos que este modo de programar es disruptivo, entre otras cosas porque la Facultad está aprobando una propuesta de cátedra inconclusa. Creemos firmemente que para una oferta formativa universitaria situada, crítica y alternativa es necesario, entre muchas otras cosas, revisar los cánones evaluatorios institucionales. Si no, seguiremos poniendo el control por encima de la actualización, corriendo siempre el riesgo de “llegar tarde” a los acontecimientos, mal histórico de la vida académica en general.

Reflexiones finales

Este artículo tuvo dos propósitos principales: ser una oportunidad para la cátedra de sistematizar sus definiciones curriculares y funcionar como anclaje para próximas revisiones del programa, y socializar esta experiencia

6. Entre ellos el N° 60 de la revista *Espacios de crítica y producción* del que este artículo es parte.

“¿Revisamos el programa?”

para aportar ideas a otros equipos docentes. Pero hay un objetivo más amplio al que buscamos aportar: el de poner en discusión las lógicas académicas hegemónicas —en este caso en particular las de la función formativa de la universidad—, visibilizando algunos puntos naturalizados que, aunque no lo busquemos, reproducen el *statu quo* de una formación superior conservadora.

La Facultad de Filosofía y Letras es una institución que hace varias décadas se propone, y en gran medida ha logrado, transformaciones profundas a la “forma universidad” en múltiples dimensiones. De las tres funciones universitarias —la investigación, la formación y la extensión—, esta última ha resultado siempre el motor principal tanto para la defensa de la universidad pública como para su democratización en las dimensiones individual y colectiva (Rinesi, 2015). Sin embargo, acordando con el mismo autor, consideramos que para que la universidad pública descienda de “la torre de marfil” no son suficientes los esfuerzos de las prácticas y propuestas extensionistas. Podemos tener las mejores intenciones —y políticas— para el acceso, la permanencia y egreso desde dispositivos institucionales *ad hoc* (como becas, apoyos a las trayectorias, espacios de escucha, etc.); pero si no transformamos los modos en que invitamos a las personas a transitar las aulas universitarias, la exclusión seguirá siendo la pauta.

Esta acotadísima experiencia docente que relatamos pretende ser un aporte a ese camino elegido, y una invitación a tomar riesgos de cara a alcanzar mayores niveles de consistencia entre la enseñanza de perspectivas teóricas críticas en el campo de las humanidades y su puesta en práctica a partir de transformar los modos en los que las enseñamos.

Bibliografía

- De Alba, A. (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En De Alba, A. (coord.). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, UNAM. U de Guadalajara. Secretaría de Desarrollo Social.
- Faierman, F. (en prensa). La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria. El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la FFyL-UBA. *Integralidad sobre ruedas*, vol. 9.
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina. Tomo 1: Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.
- Quintar, E. B. (2010). *La enseñanza como puente a la vida*. Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional.

“¿Revisamos el programa?”

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines, Universidad Nacional General Sarmiento/Buenos Aires, IEC.CONADU.

Rodríguez, L. (2013). La elección categorial. En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL.