

POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO DOCENTE: ENTRE LA REPRODUCCIÓN
Y LA TRASFORMACIÓN COMO EFECTOS POLÍTICOS DE LA
INTERVENCIÓN DOCENTE

Luraghi, Gastón

**POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO DOCENTE: ENTRE LA
REPRODUCCIÓN Y LA TRASFORMACIÓN COMO EFECTOS POLÍTICOS
DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE**

Luraghi, Gastón

pedagogiavirtual2018luraghi@gmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Material original e inédito para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 11-5-22

Fecha de aceptación: 03-6-22

Resumen

En este trabajo se esbozan distintas concepciones sobre el rol docente, generando un proceso analítico que conduce a reflexionar sobre el posicionamiento docente desde una perspectiva política, vinculándolo a la perpetuación o transformación del orden social existente y destacando lo relevante que es reflexionar sobre el mismo para definir el sentido por el cual educamos y desarrollamos nuestras prácticas en el contexto actual.

Palabras clave: Reflexión - Posicionamiento docente – Reproducción –Transformación - Efecto político

Abstract

This paper outlines different conceptions of the teaching role, generating an analytical process that leads to reflect on teacher positioning from a political perspective, linking it to the perpetuation or transformation of the existing social order, and highlighting the relevance of reflecting on it in order to define the sense why we educate and develop our practices in the current context.

Key words: Reflection - Teacher positioning - Reproduction - Transformation -Political effect.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo del presente trabajo propongo algunas reflexiones sobre la práctica y el rol docente desde un enfoque político-pedagógico. De manera tal que me voy a centrar en el sentido o los efectos políticos que puede generar la intervención docente, interpretándola desde diferentes marcos teóricos.

En primer lugar, propongo pensar a la práctica docente como una práctica social, inscripta en un contexto social, político, económico y cultural, afectada o influida por el contexto en el cual está inscripta. Reconociendo también posibles márgenes de libertad para la acción y valorándolos positivamente, identificando cierto potencial transformador.

En segundo lugar, voy a destacar o resaltar el inevitable carácter ético político de la práctica docente, enmarcándola en posibles funciones socio-políticas a cumplir: reproducción y perpetuación vs transformación y renovación del orden social vigente. Voy a desarrollar diferentes esquemas de análisis sobre el rol o posicionamiento del docente, exponiendo

Luraghi, Gastón

algunos planteos desarrollados en el Siglo XX: la visión tradicional y el enfoque crítico, con sus distintas variantes.

Por último, me voy a referir específicamente a nuestro contexto social e histórico, prestando particular atención al papel que podemos tener los docentes en el presente, entendiéndolo como un tiempo signado por la desigualdad social-económica, por la polarización social, y por el crecimiento o profundización de la marginalidad y el desempleo, entre otros rasgos o característica que signan a la actual etapa del desarrollo del orden económico-social capitalista. También destacando la relevancia que tienen definir el propio posicionamiento para inscribirnos en un proyecto político-pedagógico que dote de sentido a nuestras prácticas y decisiones pedagógicas.

Las prácticas docentes-pedagógicas entendidas como prácticas sociales: entre la reproducción y la renovación

Para pensar a las prácticas docentes como prácticas sociales tomo como referencia el planteo del sociólogo francés: Pierre Bourdieu, referido a considerar la doble existencia de lo social. El autor considera que lo social se “hace cuerpo”, y es constitutivo de los propios esquemas perceptivos y de acción.

Según Degl' Innocenti, Bourdieu considera que: “Lo social reviste una doble existencia: se expresa tanto en las “estructuras objetivas”-Estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores-como en las “subjetividades”- esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que constituyen socialmente nuestra subjetividad” (Degl' Innocenti, 2010, p. 5). De manera tal que: “Las estructuras objetivas tienen la capacidad de orientar y coaccionar las prácticas sociales” (Degl' Innocenti, *Ib.*). En función de tales consideraciones no es posible pensar o comprender la voluntad y actuación del actor social como algo estrictamente individual, contrariamente es una invitación a considerar el peso que puede tener lo colectivo-las

Luraghi, Gastón

estructuras objetivas de la sociedad, sobre la conciencia y esquemas de percepción-actuación del sujeto-agente.

Para Bourdieu los hábitos son: "...Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones" (Bourdieu, 1980, p. 97). En consecuencia, el hábitus es, por un lado, objetivación o la interiorización de las estructuras objetivas y por el otro el principio a partir del cual el agente define-orienta sus acciones. En tanto estructura estructurante, el hábitus se constituye en esquema organizador y generador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas.

Las prácticas sociales, son "sociales" entonces porque no son el producto de decisiones o deliberaciones individuales "plenamente libres y autorreguladas". Están inscriptas en un contexto social e histórico que las condiciona, definiendo límites posibles para el sentido de las mismas, enmarcándolas dentro de ciertos parámetros que se engarzan como lo posible dentro de un marco histórico-social particular.

En función de lo expuesto con antelación, es posible pensar que lo social se inscribe en los cuerpos (Bourdieu: 1980), de manera tal que las estructuras objetivas ejercen cierta presión sobre las propias decisiones y criterios de actuación.

A modo de ejemplo propongo considerar que no resultó difícil en el sistema escolar, la convivencia con la desigualdad o exclusión. En la modernidad no resultó nada complejo para los propios actores sociales tomar decisiones que implicaban expulsar a los individuos de las instituciones, no permitir el acceso o promover prácticas excluyentes. Pues resulta que las políticas educativas, los modelos pedagógicos teóricos predominantes, las normativas, las demás políticas (no educativas), se movieron-direccionaron en función de tal meta en el contexto en cuestión. Es un buen ejemplo de estructuras objetivas que tienen una fuerza coactiva sobre la voluntad del sujeto. Razón por la cual, podemos considerar, que la exclusión tenía "un lugar" primordial en nuestra sociedad. Lo cual no implica que no

Luraghi, Gastón

existan o se produzcan prácticas que son orientadas por sentidos pedagógicos-políticos inclusivos o diferentes a los predominantes.

Durante muchos siglos, no representó una preocupación o problema la inclusión. Las minorías no tenían posibilidades de acceso al sistema educativo y nadie se horrorizaba. Las prácticas de los sujetos replicaban esas estructuras. Significa que este valor-principio comenzó a tener efecto y relevancia en los últimos tiempos y es el producto de los movimientos propios de la historia y las luchas por las ideas y proyectos políticos-sociales concentrados en la ampliación de los derechos de la clase trabajadora y de las minorías.

Lo relevante o ilustrativo del ejemplo, radica en poder visualizar-pensar, que las ideas dominantes de un contexto histórico-social específico, tienen cierto efecto en nuestras maneras de percibir, pensar, sentir y actuar. Motivo por el cual, es posible considerar que nuestras prácticas docentes-pedagógicas, por momentos, están movidas-direccionadas por causas que “nos” trascienden a nosotros mismo-as como seres individuales.

En función del argumento expuesto anteriormente es posible considerar que la inclusión o cualquier otro principio ético-político están ligados a un proyecto de sociedad, a un momento particular de la historia de la humanidad, y que ejerce cierta presión en nuestras maneras de pensar y actuar. A ello nos referimos cuando mencionamos a las estructuras objetivas que tienen cierto poder coactivo sobre la voluntad y acción del sujeto, comprendiendo que no somos tan libres como habitualmente solemos creer que somos.

También es posible considerar o identificar los márgenes de acción y reflexión a partir de los cuales podemos trascender esas estructuras estructuradas para transformarlas-cuestionarlas, tomando cierta distancia y reflexionándolas. Pensar que no hay márgenes posibles de libertad implicaría caer en el peor de los determinismos, concibiendo al ser social como un ser estructurado por las reglas que rigen al mundo social o por la estructura, sin contemplar o concebir, que en tanto sujetos podemos desarrollar estrategias que permitan la asunción de una posición crítica y transformadora que, mediante acciones

Luraghi, Gastón

colectivas, produzca movimientos en sentidos políticos pedagógicos no reproductivos y transformadores o renovadores de lo social.

La práctica docente y su relación con lo ético político

Paulo Freire no invita a pensar a la práctica educativa como una práctica que es política por naturaleza. Según Freire toda práctica educativa es política y también ética (Freire, 1997). A partir de su afirmación podemos considerar que la práctica en cuestión puede surtir un efecto o puede tener una dirección liberadora-emancipadora o puede generar condiciones para la reproducción del orden social dominante; también puede aspirar a ser inclusiva o excluyente. Generar efectos políticos distintos y estar orientada por concepciones éticas diferentes, pero no hay duda de que la orientan determinadas concepciones y de que tiene un efecto político.

Este gran pedagogo latinoamericano, nos permitió a quienes nos dedicamos al estudio de lo educativo, identificar el carácter esencialmente ético-político de la práctica docente. En sus obras nos invita a asociar a la educación con el cambio social y la liberación de la humanidad, mientras las teorías dominantes en el campo de la pedagogía asociaron históricamente la educación a la integración social y a la armonización de las relaciones sociales para su conservación.

Es válido considerar que no todos valoramos como “buena” práctica, a la misma práctica. Los anhelos o fines que perseguimos son diferentes. Algunos creen que la práctica debe ser transformadora, otros apuestan a la función integradora-asistencial. Son maneras diferentes de concebir o valorar la acción pedagógica, y su finalidad ético-política.

No hay buenas o malas posiciones, mejores o peores. Expresan maneras distintas de posicionarse, por parte del sujeto, de un modo político-pedagógico en el mundo en sí y como docentes.

Luraghi, Gastón

Las concepciones éticas-políticas diferentes sobre la educación y su función social, conducen a posicionarnos de una determinada manera, a pensar e intervenir (en el caso de quienes nos dedicamos a la enseñanza en las escuelas) de una forma y sobre todo en pos de un horizonte político.

El pensador argentino Carlos Cullen ofrece algunas herramientas conceptuales muy valiosas para pensar el posicionamiento docente y su relación con la ética y la política. considera que: La ética es una disciplina filosófica, racional y crítica que reflexiona sobre las razones que tenemos para actuar de determinada manera (Cullen, 1994). Permite reflexionar sobre los sustentos valorativos de nuestra acción para sostener lo que hacemos o actuar e intervenir de otra manera y de acuerdo a otros principios.

La idea “racionalidad” está asociada al fundamento, a la justificación, con argumentos de los propios criterios de actuación. Y la idea “criticidad” está orientada a la posibilidad de cambiar la manera de actuación por considerarla incorrecta o inadecuada, luego de someterla a reflexión. Podemos reafirmar los propios criterios o principios que sustentan nuestra acción o transformarlos y modificar así el propio modo de actuar, las propias prácticas por considerar inadecuados (en términos éticos-políticos) sus fundamentos.

También es posible actuar impulsivamente, sin argumentar los motivos de nuestras acciones, o podemos construir criterios que justifiquen o fundamenten nuestra manera de intervenir en el mundo, entendiendo que no es inocente nuestra intervención, o sea que es a favor de algo-alguien (no en sentido individual, más bien en sentido de clases y grupos sociales en pugna) asociándonos a determinados valores, principios o representaciones de un modo consciente e intencionado, “Conquistando” determinados márgenes de autonomía respecto a nuestra acción pedagógica.

Urge reflexionar para de-construir las prácticas y sus argumentos y la dirección política de ellas para luego reconstruirlas, considerando el propio rol que queremos tener en tanto pedagogos. Implica, ser más conscientes de nuestra posición asumida y justificarla o

Luraghi, Gastón

argumentarla de acuerdo al marco teórico y sistema valorativo que racionalmente pensamos elegir como sustento de las propias prácticas.

Reitero que no siempre somos conscientes del sustento valorativo de nuestra práctica. Por ejemplo: el autoritario no suele decir: “Soy autoritario”, lo es sin ser consciente. Ejerce el poder de esa manera sin saberlo (a veces, otras no). Reflexionar sobre nuestra acción desde un enfoque ético-político implica hacer frente también a lo que naturalizamos, a lo que no conocemos demasiado de nosotros-as mismo-as para visibilizarlo, conocerlo y si lo creemos conveniente transformarlo.

El docente y su rol o función en el sistema educativo moderno: la visión de la pedagogía tradicional

A la pedagogía tradicional la sitúo en los orígenes del sistema educativo nacional argentino, en la segunda mitad del Siglo XIX. Marco histórico social en el cual se consolidó el Estado-Nación. En este contexto la escuela jugó un papel fundamental en la constitución de la subjetividad ciudadana, imprimiendo determinadas categorías, modos de pensar y ver la realidad en los sujetos de formación.

Pineau dice: “La escuela Moderna nació como una máquina de educar: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población” (Pineau, 2001, p. 22). Aculturar significaba borrar los orígenes, las concepciones o cosmovisión aprendida en las familias y contextos de origen para imprimir otra cosmovisión, asociada a las necesidades del proyecto político-económico y cultural en boga, centrado en formar a la Nación Argentina.

En este marco, el docente comenzó a ser considerado de una determinada manera: como ejemplo de conducta. Implicaba que el docente debía ser un ejemplo físico, biológico, moral y epistémico, de conducta a seguir por el alumno (Pineau, 2001, p. 34). De manera tal que el docente fue interpelado como un sacerdote laico (Pineau, 2001) que debía educar

Luraghi, Gastón

con el ejemplo, sembrando las actitudes y modos de ser y estar en el mundo considerados adecuados en el marco del proyecto político-cultural antes mencionado.

El docente, desde los orígenes del sistema educativo, fue pensado y representado como modelo a seguir y tal representación sobre sí, generó cierta imposibilidad de problematizar el rol político a jugar. Desde este paradigma, mencionado como tradicional, el docente y el rol de la escuela en la sociedad fue postulado como neutro, encarnando una de las representaciones predominantes de la filosofía positivista y el lugar de la referencia moral investida de un carácter indiscutible a universalizarse. Se ocultó, bajo cierto manto de supuesta neutralidad, la función política del sistema educativo y del docente como actor que decide, piensa, siente y se posiciona, instalando una visión e imponiéndola como universal, la cual actualmente perdura en prácticas, ideas o representaciones sobre el propio rol o papel social.

Otras características derivan de la función asignada al docente, también mencionadas por Pineau: una idea de infancia, de la escuela, de la formación docente, entre otras, que abonaron la lógica escolar imperante en ese momento, constitutivo para la lógica escolar moderna. Rasgos o características mencionadas por Pineau como las piezas constitutivas del sistema escolar moderno (Pineau, 2001).

El docente como intelectual orgánico y como intelectual crítico-transformador: la perspectiva de la pedagogía crítica

Otra manera de concebir al docente es la expresada por intelectuales críticos del Siglo XX, que creó fundamentos para abordar el rol o posicionamiento docente desde un marco epistemológico crítico: el propuesto por Antonio Gramsci, referido específicamente al rol de los intelectuales y la propuesta de Henry Giroux, enmarcada en la pedagogía crítica de la década del 80´.

Luraghi, Gastón

A diferencia de la visión tradicional, el paradigma crítico se funda y asienta sobre la crítica al sistema social en su conjunto, proponiendo desnaturalizar y evidenciar las injusticias propias del orden capitalista. De manera tal que la pedagogía crítica, invita a pensar que la sociedad no es justa, y que tales injusticias son perpetuadas por el sistema escolar y por las formas educativas que se desarrollan en el marco de la sociedad capitalista. Identifica y denuncia una relación de complicidad entre el orden social y la educación, comprendiendo que la educación tiende a cumplir un papel social que refleja la propia materialidad de la sociedad de clases.

Giroux dice: “... en lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital” (Giroux, 1990, p. 31). Este planteo justifica lo que anteriormente expuse sobre la visión general del paradigma crítico en el campo de la teoría educativa.

Los críticos radicales consideran a la escuela: como centros de reproducción social, y al conocimiento, que la escuela distribuye, como una representación particular de la cultura dominante (Giroux, 1990). Comprenden al sistema escolar como netamente reproductivo, sin advertir posibles dinamismos que pueden promover los sujetos en las instituciones.

Los críticos de la resistencia entre los cuales es posible situar a: Giroux, Apple, McLaren, proponen pensar a la escuela como espacio contradictorio, entendiendo a tal espacio como: “arena de lucha” (McLaren, 1984). Lo cual significa o implica otorgarle cierto dinamismo a la perspectiva de análisis en función de la cual se piensa a la escuela como espacio en y de conflicto, interpretando que en ella ocurren pugnas entre grupos y actores por imponer determinado sentido sociopolítico, como sentido que oriente las prácticas en una dirección determinada. A partir de los planteos mencionados considero que la escuela tiende a reproducir las desigualdades y a perpetuar el orden vigente, pero también puede jugar otro rol o papel social, dependiendo (en parte) tal posibilidad de los agentes y sus posiciones a

POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO DOCENTE: ENTRE LA REPRODUCCIÓN
Y LA TRASFORMACIÓN COMO EFECTOS POLÍTICOS DE LA
INTERVENCIÓN DOCENTE

Luraghi, Gastón

asumir en tanto sujetos, que pueden desarticular los sentidos dados en las instituciones a las prácticas educativas para imprimirle otras que emanen de la autoafirmación de la propia posición pedagógica y política.

Giroux Invita a pensar a las escuelas como esferas públicas (Giroux, 1990), considerando que su sentido político no está definido de ante mano e independientemente de la voluntad de los actores sociales que desarrollan determinadas estrategias que expresan las pujas dadas en torno al sentido socio-político de las instituciones. De manera que los profesores podemos desarrollar estrategias que permitan oponernos y cuestionar-transformar al orden vigente, así como podemos ser “cómplices” o funcionales al orden social dominante. También podemos luchar por la conformación de una sociedad inclusiva y democrática o justificar la lógica excluyente y autoritaria. De lo anteriormente expuesto se desprenden algunas valoraciones relevantes referidas a la importancia del posicionamiento del docente:

- Los docentes somos comprendidos como actores políticos que podemos elegir una posición, que de hecho lo hacemos, elegimos como posicionarnos y en pos de que proyecto de sociedad y de mundo enseñamos y actuamos en las instituciones educativas en tanto profesionales.
- Los docentes no somos meros funcionarios que reproducen la ideología dominante, tal como postula la visión crítica-reproductivista o radical. Somos actores políticos y debemos responsabilizarnos de nuestro rol a desempeñar. Reflexionarlo y asumir una posición.

Estas ideas presentadas y enmarcadas en el paradigma crítico, que asocian el trabajo docente a la resistencia, propongo oponerlas a la desarrollada en el apartado anterior, que sitúa al docente como ejemplo de conducta. Es una permanente invitación a politizar el trabajo que realizamos en las aulas y a pensar en la posibilidad de reestructurar las condiciones en las cuales ejercemos la docencia.

No pensarnos como ejemplos y como actores neutros o determinados por la estructura, es condición necesaria para posicionarse en los marcos propuestos por el paradigma crítico,

Luraghi, Gastón

desde una perspectiva no reproductivista. Poder percibirnos como sujetos de la educación, que proponemos-decidimos y nos posicionamos y que a partir de esas proposiciones definimos o delimitamos el sentido ético-político de nuestras prácticas. Tal representación habilita a pensar la contingencia de las prácticas institucionales, sin caer en visiones voluntaristas o simplistas que resten relevancia al marco, contexto o estructuras objetivas en las cuales el sujeto se posiciona e interviene.

La propuesta de la pedagogía crítica radica en articular la reflexión con la acción transformadora, comprendiéndola como una clave para denunciar, percibir y visibilizar las injusticias, para luego poder transformarlas.

Paulo Freire dice que: “La verdadera educación es praxis, reflexión y acción de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969, p. 7). Esta idea o concepto de educación es propuesta como la alternativa ante el modelo o perspectiva tradicional asociada a la lógica domesticadora.

En el marco de la visión crítica de la resistencia, el sujeto es comprendido como un ser en construcción, cuya conciencia está atada a su propia historicidad. Mediante la educación se puede tomar conciencia de las relaciones de opresión y dominación, para poder contrarrestar los procesos de construcción de hegemonía que dieron lugar a la conformación del ser histórico u hombre que la lógica del orden capitalista requiere. Comprender las causas históricas de las cosas y de la propia existencia facilita tomar distancia de visiones esencialistas y “mágicas” que justifican y mitifican a la estructura social opresiva.

Gramsci nos invita a pensar a los intelectuales como grupo profesional. Entiende que todos somos intelectuales, por qué en sí pensamos y sustentamos una visión de mundo, pero solo algunos desarrollan el rol social o la función de intelectuales. (Palacios, 1979). Diferencia entre los intelectuales tradicionales y orgánicos, comprendiendo a estos últimos como quienes tienen la tarea de formar conceptos en función de la experiencia de la clase

Luraghi, Gastón

trabajadora, representándolos en el debate-lucha de ideas, primordial en la construcción de un proyecto de cambio social, cultural y económico (contrahegemonía).

Gramsci asocia al rol del intelectual: la dirección de la reforma moral y cultural de la sociedad, y propone pensar que debe acompañar al proceso de modificación de la estructura o modo de producción y del Estado, asumiendo un rol determinante en la construcción de una nueva cultura, en oposición a la cultura burguesa (Palacios, 1979).

A los fines del trabajo en cuestión, vale la pena presentar el siguiente interrogante: ¿Es posible proponernos pensar o identificar al docente con el intelectual orgánico?

Podríamos aseverar que el docente es un profesional que ejerce el rol del intelectual. También es posible afirmar que puede ligarse o representar a un proyecto político-pedagógico transformador y de cambio o a un proyecto que esté al servicio de la hegemonía dominante. Lo cual conduce nuevamente a pensar en la necesidad de plantear que el ejercicio de la docencia requiere de la definición de una posición o posicionamiento que funcione como sustento de las decisiones a tomar para el desarrollo de la profesión, imprimiendo un sentido político a la propia práctica.

La idea de intelectual orgánico (referida a la contrahegemonía) propuesta por Gramsci puede asociarse a la función atribuida por Giroux a los profesores como intelectuales transformadores, como aporte teórico conceptual que abona la politización del rol del docente y de la cultura.

La práctica docente en el contexto neoliberal

Como anteriormente expuse, no es posible pensar a la práctica como algo puramente individual, contrariamente es un quehacer social. Y en el contexto actual, ya desarrollado por muchos intelectuales, y caracterizado como: orden neoliberal-sociedades de mercado-globalización, voy a proponer pensar el posicionamiento docente, signado-condicionado por los rasgos propios de las estructuras objetivas del presente. Pero antes creo necesario referirme a dichas estructuras actuales brevemente.

Luraghi, Gastón

El contexto neoliberal, situado a partir de la crisis del Estado de Bienestar en América Latina, trajo aparejada una nueva estructura social-económica, signada por la injusticia y la desigualdad. Muchos estudiosos de la estructura social y económica se encargaron de visibilizar los efectos devastadores del neoliberalismo en términos de generación de exclusión, marginalidad y desigualdad.

También cambió drásticamente la estructura política. Mediante dictaduras, entre otros artilugios del siglo XX, los mecanismos y formas de participación política se debilitaron. La política comenzó a ser vista con cierto recelo por gran parte de la sociedad por considerarla una actividad inconducente o viciada. Las dictaduras alejaron a gran parte de la sociedad del anhelo de construir una sociedad mejor.

Es común, en este marco histórico social, encontrarse con docentes agotados, algo agobiados por la realidad y su realidad. Docentes que a veces expresan sin ningún tapujo su desgano, plegados a la visión fatalista de la historia y del futuro (Freire, 1974).

Cullen: nos propone pensar a la educación como: “Acción social, que justa y equitativamente, busca socializar el saber publico legitimado” (Cullen, 1994. p. 115), comprendiendo que, en el marco de la crisis actual del Estado capitalista, la escuela puede permitir combatir esas desigualdades propias del contexto-modelo neoliberal.

Sola la escuela no podrá transformar al sistema social, pero puede ser una institución que permita contradecir el germen desigual de la sociedad neoliberal.

La escuela, debe ser insurgente ante esas desigualdades, contrarrestarlas, desafiarlas. La mejora manera de hacerlo es constituyéndose en el lugar, por excelencia, de legitimación de lo público (Cullen, 1994). Generando condiciones para que TODOS aprendan y se apropien de herramientas valiosas para su vida. Me refiero específicamente a un saber que permita o genere condiciones para poder comprender el mundo de manera crítica, ese mundo desigual e injusto, invitando a la transformación de ese mundo en un mundo mejor, más justo e igualitario.

Luraghi, Gastón

CONCLUSIÓN

Hoy más que nunca se torna, a partir de las reglas de juego que impone el propio orden neoliberal, sumamente necesario constituir al sistema escolar en un espacio de cuestionamiento de la sociedad vigente, desafiando y cuestionando la lógica desigual imperante en el orden socio-económico actual. Una buena manera de hacerlo es desmitificando la realidad, tal como lo propuso Freire, desarmando las representaciones o modelos de pensamiento a partir de los cuales se justifica el orden desigual entre clases, etnias, sexos y géneros.

La escuela debe constituirse en un espacio contra-cultural, de oposición a la cultura dominante, constituyéndose en un actor fundamental de cambio social orientando a las generaciones jóvenes a la asimilación de una perspectiva crítica de análisis de la realidad, que cuestione o desmitifique la lógica predominante desde la cual se percibe el mundo, sus categorías.

De modo tal que la docencia tendrá un lugar destacado en la pujas o luchas que mueven la dinámica escolar en favor de determinados intereses. Urge definir hacia dónde queremos ir y poder engarzar esa propia construcción con las políticas que también intentan dirigir al sistema escolar y a la sociedad en un sentido de renovación y cambio a favor de los intereses de las mayorías.

La definición del proyecto político y de sociedad en el cual se articula el proyecto educativo, puede observarse con cierta claridad en las políticas educativas y en los diseños curriculares. Pensar o definirnos en relación a dichas proposiciones puede colaborar con la exigente tarea de asumir la propia posición con sólidos fundamentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bourdieu, P. (1980). *Razones prácticas*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Cullen, C. (1994). *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- Degl' Innocenti, M. (2010). *La cultura en la vida social*, Buenos Aires: UNLZ.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, A. (1994). *Las prácticas sociales, una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Centro Editor de América Latina.
- Palacios González, J. (1979). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Barcelona: Laia.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.