



Fernando D. Lázaro\*

## La formación docente: entre recetas y distopías

### RESUMEN

Este artículo plantea un recorrido sobre las tensiones en la educación desde una perspectiva crítica, centrándose en el papel del trabajador y la trabajadora de la educación; la complejidad de la relación con lo pedagógico, según los condicionamientos que generan organismos internacionales y la propuesta de una formación integral docente, que construya herramientas de resistencia y de lucha, para concretar otras educaciones, en términos colectivos y solidarios.

### PALABRAS CLAVE

Formación docente ▪ educación pública ▪ pedagogía ▪ educaciones populares

El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.  
Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

\* Educador popular. Profesor e investigador (Universidad Nacional de Luján). Doctorando en Pedagogía (UNVM). Cofundador de los Bachilleratos Populares de Argentina. Miembro del GT Clacso: Educación Popular y Pedagogías Críticas. Coordinador del Curso Internacional de Pensamiento Crítico de América Latina. Autor de libros y artículos sobre educaciones populares y pedagogías críticas



## CUANDO LA PREGUNTA SE HACE REBELIÓN

Desde siempre, la historia de la educación en el mundo –con su perspectiva positivista y conductista– ha estado construida por una lógica de pregunta del docente-respuesta del/a alumno/a. Desde que son niños y niñas las personas construyen un universo de preguntas y van transitando en él, intentando encontrar respuestas. Es momento de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la pedagogía de la pregunta, no insistir en que los y las estudiantes respondan lo que pretendemos los y las docentes que respondan. Es momento de empezar a pensar una educación donde el y la estudiante puedan confeccionar una multiplicidad de preguntas a partir de los contenidos.

“(L)a represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (Freire y Faundez, 200, p. 70). Las represiones de las preguntas son casi constitutivas al nacimiento del sujeto. Al entrar a la escuela, se cree que esas preguntas aún no respondidas allí comenzarán a transitar el camino de apropiarse de esas respuestas. Sin embargo, con el transcurrir de los años nos vamos cargando de respuestas que nada tienen que ver con el mundo ni con la sociedad que nos rodea. Entonces, ¿cómo superar esas formas establecidas?

Romper ese modelo hegemónico implica repensar las funciones y los roles del sujeto pedagógico (Puiggrós, 2006) que transita las escuelas. El papel docente aún es una posición y un entramado de disputas.

La función docente deberá producir saber congruente, pensar crítico, comprender racional, actitud reflexiva, sentimiento inclusivo, en fin, un modo general de proceder acorde con este escenario o el contexto social que define necesariamente lo cultural, mostrar de manera empírica cómo vivir y convivir en un mundo plagado de errores, de ilusiones, de contradicciones, de discursos, de utopías; pero también de oportunidades, en fin, en un planeta de múltiples e interactivas culturas que provocan conflictos, igualdades y desigualdades culturales (Herrera Álvarez, Bonilla, 2020, p. 14).

En ese universo repleto de errores, de esperanzas, de contradicciones y sobre todo de una multiplicidad de discursos que es necesario desandar, qué papel juega allí el y la docente aparece como un interrogante central. No podemos generar discursos escolares y académicos desde paradigmas absolutos, no hay recetas establecidas porque vivimos en sociedades cambiantes, opresoras, en sociedades que generan y establecen categorías acorde al establishment hegemónico. Tenemos que construir en base a la incertidumbre –que no quiere decir construir desde el déficit–, es decir, construir desde una búsqueda constante y no desde lo que no se sabe, porque ese “no se sabe” también está digitado por una perspectiva educativa legítima para ciertos estratos sociales. Y esto no es justamente algo negativo, sino todo lo contrario: lo que nos abre es un mundo de disputas para que podamos con los otros y otras construir sentidos, y también contrasentidos, pensar la



contrahegemonía en espacios de historias y planteos hegemónicos. Comenzar a trazar caminos desde la incertidumbre nos va a colocar en un lugar de incomodidad y de desnudar los privilegios tanto de clase como de género, privilegios que hacen que esas incertidumbres se conviertan en un canon desprejuiciado y libre de normalidades generadas por un sistema que dentro del binomio saber y no saber convierte a los y las estudiantes en sujetos desprovistos de pensamiento crítico. Desarmar lo establecido para construir lo no establecido.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho (Freire, 1985).

Se hace urgente analizar la proletarización docente en toda América Latina, y cómo los entramados de las políticas públicas generan desigualdades no solo en los y las estudiantes sino también en los y las docentes, desigualdades muchas veces amparadas en las lógicas de evaluación estandarizadas que se realizan en todo el mundo, que no dan cuenta de los contextos sociales y económicos ni de los procesos políticos de cada país, menos los de cada región.

La educación como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos históricos sociales. El alcance de esta afirmación puede señalarse de dos maneras: la primera es la posibilidad de deslindar procesos eminentemente educativos, pero siempre sobre-determinados dentro de la compleja red de prácticas y sentidos sociales. La segunda es realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social: lo pedagógico está siempre presente, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos (Puiggrós, 2016, p. 17).

Es desde esos sentidos en tanto prácticas docentes que es necesario desandar. Desde una lectura crítica, lo pedagógico en tanto necesidad de poder interpelar esas subjetividades que tendrán que construir y tensionar otros sentidos.

Es interesante poder concebir, diagramar colectivamente, un camino que con respecto a uno, a una, y el mundo, dilema filosófico histórico, en tanto sujetos dentro de un entramado de inmensidad inconmensurable:

1. Tomar distancia de un mundo formado por una multiplicidad de sentidos comunes, de posicionamientos políticos, de valores hegemónicos, etc.
2. Analizar, confrontar, disputar, acordar, resistir, esperar.
3. Construir herramientas de preguntas a las respuestas de este mundo, cruzado por variables de pobreza y opresión.
4. Volver a él con las herramientas necesarias para poder encontrar nuestro lugar allí (siempre en tanto a otro u otra, dentro de esa maquinaria

trituyente que es la hegemonía neoliberal). Cuando decimos encontrar nuestro lugar allí, es como lugar de resistencia y de construcción colectiva de otra sociedad, preguntarnos en realidad si es una búsqueda o una ocupación en tanto apropiarnos de ese no lugar para ciertos sectores marginados y constituirlo en “nuestro” lugar, entorno a las variables de oportunidades que en él se esgrimen.

Lejos está de ver este circuito como una adaptación al mundo, que es por lo general el objetivo de la educación en nuestros territorios, ni tampoco caer en un dogmatismo, lo que sería incluso más fácil (los y las docentes decimos a los y las estudiantes cómo es el mundo y qué tienen que hacer para lograr el éxito personal en términos de cómo últimamente se constituyó el mercado de los saberes escolares). Lo que nos plantea es la necesidad de preguntarnos y repreguntarnos, para que nos haga conciencia lo que aún es equilibrio de lógicas naturalizadas; desnaturalizar las relaciones sociales en un mundo capitalista es menester también de la labor docente. Si la competencia en términos neoliberales es depredadora en términos de McLaren (1997), tenemos que formar las herramientas para combatir, derribar el concepto de competencias en la educación –concepto cuyo objetivo es muy claro, las competencias expresan obscenamente las lógicas capitalistas de desigualdad desde todos los vértices constitutivos–, competencia también desde el saber de calidad y del otro amparado en decisiones de las clases dominantes.

Cómo se entiende dentro de esta órbita una educación de calidad, o mejor dicho dentro de este entramado, qué entendemos por calidad, es otro de los emergentes que la formación docente tiene que atender. Este es un término que desde hace años se viene discutiendo y disputando; desde sus bases se construye en el discurso de la producción empresarial y es utilizado por las corporaciones multinacionales. Por eso, es necesario darle otros sentidos. Pensar si la calidad hoy, en términos educativos, remite a las máquinas que sustituyen a los sujetos, si lo que se produce es más importante que quien lo produce. Resulta necesario en esta sociedad distópica comenzar a construir utopías, lo que llamo utopías de clase: no podemos pensar en la categoría de calidad en términos solo educativos, porque el recorte que se está planteando beneficia a grandes corporaciones que persiguen una educación de calidad amparada y subsumida en los lineamientos liberales. Tenemos que pensar en ese término en relación también a una utopía clasista, porque no existe la utopía ni la calidad si no cruzamos allí la lucha de clases como variable. Hoy es necesario cruzar también la variable de género, porque es esto justamente lo que se quiere negar, los sueños terminan siendo los sueños de los otros y de las otras, la calidad termina siendo la calidad de los otros y de las otras, un nosotros que se intenta desdibujar, aniquilar, matar.

Desde esa lógica de deconstrucción es que podemos posicionarnos en la urgencia de desnaturalizar el lenguaje, también cargado de ideología, ya que las categorías por sí solas son en realidad una construcción de sentidos hegemónicos.



Cada enunciado y discurso construido está empapado de relaciones sociales y de posicionamientos políticos. La ideología y el lenguaje están relacionados estrechamente, todo planteo lingüístico está construido a partir de principios ideológicos. Voloshinov (2009) ya planteaba que todo lenguaje es parte y encarna la lucha social, por eso todo signo es ideológico. Ningún lenguaje es inocente, es parte esencial de la lucha social en todos sus sentidos, por eso es imposible no pensar al lenguaje como factor preponderante en las pedagogías críticas en tanto constructor de la esencia filosófica de las mismas. Lenguaje que no solo es voz sino también cuerpo, cuerpos que están también silenciados y que han mutilado en muchos casos la posibilidad de empuñar un lápiz como símbolo de lucha y de transformación, basta recorrer la historia de lucha para alfabetizar a nuestros pueblos más pobres y sojuzgados (Lázaro, 2019, p. 21).

Otro de los términos que trajo el neoliberalismo y se esparció en toda formación docente, conformando el corpus de lo que tiene que ser un buen o una buena docente, fue el de valores. En los últimos años asistimos a presentaciones de una gran variedad de libros escritos sobre el tema. Educar en valores fue consigna (casi obligatoria) también en las escuelas (más que nada en instituciones de gestión privada), intentando mostrar un profundo interés por lo humano en tanto valor fundamental de una sociedad. Pero dentro de esa categoría tan socialmente aceptada (paz, democracia, etc.) está inmerso, y de la forma más solapada y cruel, quienes están afuera y quiénes están adentro, porque los valores de los que hablan son los valores construidos desde una lógica liberal, los supuestos valores humanos de clase media, blancos, heteronormativos, patriarcales y colonizadores a los que todos y todas tienen que adaptarse, los valores hegemónicos. Interrogarnos desde las configuraciones casi epistémicas de ciertos códigos que ejercen presión sobre la identidad, la raza, la cultura y hasta la forma de comunicarnos, también allí existe diferencias de clase.

La teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social, de los principios de comunicación [...] y que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia, sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento o la oposición a que estas prácticas dan origen (Sadovnik, 2001, p. 687).

En este recorrido volvemos a preguntarnos desde esos terrenos pocos caminados y que muchas veces se cree que son potestad de una materia (como Lengua en las escuelas, en la que el lenguaje se encorseta en una materia al interior de una grilla curricular), cómo entra la cuestión de clase, y también la cuestión socioeconómica y política de los grupos. Hoy la escuela sigue siendo ese otro lugar del que muchas veces, por no decir siempre, un grupo de estudiantes diferentes tienen que,

en un plazo determinado de tiempo, llegar a aprender los mismos contenidos. No se puede ya pensar en un currículum de la homogeneización, tal vez sea menester pensar en un currículum variable, o me arriesgaría a sumar y decir si en realidad es necesario que haya uno, sino que es necesario hacer crujir los cimientos de las lógicas prescriptas para que la misma historia sea quién la escribe. Nombrar la historia es nombrar también la propia biografía de los sujetos inmersos en el espacio llamado escuela y reconfigurar las herramientas de evaluación resistiendo a las políticas internacionales, que nada tienen que ver con lo que pasa en los lugares donde se construye ese otro conocimiento.

Sobre la problemática del currículum todavía algunos sectores, genuina e ingenuamente, piensan que se trata de un asunto de sentido común y organización sistemática de acciones. Ante esta posición el acceso al campo es relativamente sencillo y prácticamente garantiza el éxito con la aplicación de un modelo amplio, flexible, que permita la retroalimentación y que tienda a instaurar una actividad permanente en las instituciones educativas. Esta posición simplifica y refuncionaliza el discurso crítico, más no lo rebate a través de una crítica fundamentada. Retoma algunos de sus autores y los incorpora de manera mecanicista en la propia lógica de sus discursos. De esta manera, esta posición antagónica ha contribuido también a la conformación del mito del currículum (de Alba, 2006, p. 51).

Visibilizar la necesidad de interpretar la cuestión contextual, socioeconómica y cultural de los evaluados y las evaluadas. Si bien es cierto que resulta muy complicado implementar las herramientas más pertinentes para ello y solo se lo hace con instrumentos muy limitados, al menos se muestra la pretensión de hacerlo. Sin embargo, teniendo en cuenta lo que representa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se presume que tienen los medios para hacer de “mejor” manera las cosas. En la evaluación de la “eficacia” del proyecto PISA, se asocia a la realización de cuestionarios destinados a explorar los antecedentes y circunstancias de los alumnos y alumnas que realizan la evaluación. Tanto alumnas y alumnos examinados como los directores de las escuelas reciben estos cuestionarios junto con la prueba. Los y las estudiantes tardan aproximadamente treinta minutos en responderlos. Los cuestionarios plantean recuperar información sobre las circunstancias familiares de los y las estudiantes, incluidas sus condiciones económicas, sociales y culturales. Indagan sobre aspectos de sus vidas como su actitud hacia el aprendizaje, hábitos escolares y ambiente familiar. Y recogen información sobre estilos y estrategias de estudio y autoaprendizaje.<sup>1</sup>

En efecto, estas pruebas estandarizadas son quizás incongruentes con las dimensiones componentes que versa la calidad educativa: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Además, son mayormente una medición que evalúa, en el sentido estricto de los términos, asumiendo un rol de etiquetado,

1. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>



clasificación, presunción del poder, vigilancia y castigo, como lo propone Foucault (2002), tanto para alumnos, alumnas, docentes, familia y demás sujetos del proceso educacional.

Otra de las maneras de pensar de los y las docentes refiere a una cosmovisión con un enfoque emancipador desde la cual se miran otras formas de leer la realidad. Entonces, la pregunta fundamental que resulta para este análisis es ¿de qué manera se debe formar a los sujetos profesores/as para que transiten, desde una formación ideológica tradicional hacia una con sentido liberador-emancipador?

La necesidad de pensar en un colectivo como construcción formativa se hace esencial, e implica también pensar y hablar de comunicación, porque también es hablar de rupturas, de barreras y estas son vistas como inhibidoras de los procesos de construcción de conocimiento. Cuando se encuentran estos obstáculos, se puede hablar de faltantes o silencios, y esos faltantes muchas veces tienen relación con las actitudes de los sujetos que llevan adelante las instituciones. En muchas ocasiones la y el docente constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a esa formación docente de la que ellos y ellas formaron parte, repiten los mismos procesos, *transmitiendo* lo que más les gustó de cómo enseñaban en su proceso formativo y lo hace lo más parecido posible a él o ella. El qué enseñar no preocupa tanto, eso viene en el programa. Y es desde ahí que muchas veces hay un halo de confusión con respecto a las prácticas críticas, y en realidad se está reproduciendo lo mismo. Se sigue atado a los condicionamientos de un currículum y no hay ninguna interpelación, solo rasgos superficiales de algo que no se quiere hacer: la cuestión es escuelas progresistas y de buenas relaciones o escuelas de renuencias y transformaciones.

No existe una formación creativa, libre y emancipadora, porque la práctica docente es individualista y aislada. No se observa la actitud participativa entre los formadores y las formadoras, ni se toma como línea central el trabajo en colectivo. La creación de escuelas dialogizantes, emancipadoras y solidarias, teniendo como premisa la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa o colectivo escolar, no está presente y ello es una condición indispensable para convertir las instituciones de formación docente en contextos de actos protagonistas, construidos en el pensamiento crítico, en la confrontación teórica y práctica argumentada, verificable, concreta y transformadora, como así también en la confrontación epistémica.

Cabe preguntarnos para qué escuela nos formamos los y las docentes. El capitalismo tiene el poder de metamorfosearse y muchas veces se esconde detrás de discursos atractivos, hasta seudocríticos podríamos decir. La escuela capitalista escondida bajo categorías atractivas ha arrasado con ese pensamiento crítico. Esa escuela que ya no es (si alguna vez fue) ni popular, ni crítica, ni emancipadora, ni alternativa, ni democrática, está enmarcada en lógicas mercantilistas, cuyo valor eugenésico sigue discriminando a los sectores que menos posibilidad de acceso tienen a lo que algunos y algunas llaman una educación de *calidad*.

Dentro de este entramado, es necesario ponernos a pensar en las lógicas que se vienen desarrollando desde hace unos años y que están ocultas. Lógicas que

se proponen en algunos casos como leyes de educación, que algunas políticas públicas están legitimando y que se vienen infiltrando no solo en algunas prácticas docentes sino también en el lenguaje que construye otros nuevos sentidos en la educación.

La psicologización, en una relación obscena con la patologización, está en su mejor momento. Si bien nuestra educación siempre estuvo basada en planteos psicologistas universalistas, en décadas pasadas se intentó superar esa lógica bajo miradas más centradas en el campo de la sociología. Hoy vuelven a disputar el espacio de educación desde posiciones sumamente peligrosas, porque no solo están planteándolas las estructuras hegemónicas educativas, sino hasta ciertos sectores del progresismo que no pudieron o no quisieron ver el entramado que estas nuevas propuestas en educación venían a invadir.

Es así como nuevas categorías comenzaron a rodar entre los espacios educativos, acompañadas por discursos que suenan interesantes y hasta necesarios, porque se constituyeron desde siempre para poder dar respuestas a las crisis en la educación, necesidades construidas también desde las políticas públicas que distribuían esas necesidades según los estudios realizados por el Banco Mundial tanto en el mundo como en América Latina.

Ante una crisis mundial de sentidos, ante una crisis mundial de las pedagogías y de ese apagón global del que habla Bonilla (2018), las corporaciones mundiales comienzan a pensar para sus empresas en la necesidad de generar *empatía* entre sus trabajadores. Es así como en el mundo se comenzaron a poner *de moda* ciertos planteos que toman como eje la cuestión del ser interior. En esta mutación de la escuela capitalista, estas cuestiones comienzan también a trasladarse a través de un gran aparato mediático, publicitario y mercantilista que cala fuerte en el inconsciente colectivo. Basta pasar por la vidriera de cualquier librería de cualquier país de América Latina para ver cuáles son los libros más leídos y veremos que gran parte están relacionados con la cuestión del bienestar interior. No se critica a ninguna buena intención de las personas de tener una vida mejor ni que todos sean procesos válidos para alcanzar la felicidad, pero estos libros en general tienden a ocultar las desigualdades sociales y a acrecentar un sentido individualista, conforme a los lineamientos del neoliberalismo, tienden a preservar el status quo. Y eso comenzó a infiltrarse solapadamente en nuestras escuelas, el “podés lograrlo con esfuerzo”, el “si vos querés, podés”. La cultura de la meritocracia en su máximo esplendor. En Argentina, por ejemplo, la campaña política del presidente neoliberal Mauricio Macri se basó en este sentido: música, alegría y el eslogan del “sí se puede” más la promesa de felicidad.

La incorporación de personas emblemáticas del mundo en esta línea para dar conferencias hizo que de alguna forma la escuela capitalista mutara casi a un Centro Zen. La necesidad de la emoción, la empatía, la resiliencia, estaban construidas; ahora faltaba realizar conferencias, cursos, con altos puntajes para los y las docentes. Esta fue una de las mutaciones más interesantes en términos de lenguaje y de sentidos. Basta realizar un muestreo preguntándole a un grupo de docentes con qué categoría se sienten más representadas y representados, si crítico o



emotivo. Seguramente la mayoría de los docentes dirá emotivo, a diferencia, por ejemplo, de si esta misma pregunta la hubiéramos realizado en la década de 1970, en la que en América Latina se vivía un clima de revolución y de transformaciones, y la respuesta hubiera sido con toda seguridad otra.

Este planteo *new age* está instalándose en los y las docentes, e incluso con anterioridad a las políticas públicas. ¿Por qué? Porque estos libros están impulsados por editoriales multinacionales que proyectan toda esta línea de autoayuda. No es casualidad que el libro *Inteligencia emocional*, de Goleman, haya sido *best seller* cuando salió en su momento. Toda problemática de injusticia social en el mundo se corresponde a las emociones, es decir, las políticas públicas aquí no tendrían injerencia porque el avance de los sujetos estará acorde a la ejercitación que hagan esos sujetos de esas emociones. En cómo se manejan los afectos, una nueva lógica de mercado emocional avanza y profundiza las desigualdades sociales. Podemos decir que este tipo de educación está emparentada íntimamente con el constructivismo, porque vienen del mismo entramado.

Calidad, gestión, resultados, etc. son categorías que los organismos internacionales venden en forma de programas a los países más pobres. Y que viene a convivir con los términos mercantilistas dentro de una educación pública que intenta sostenerse frente a los embates de un proceso de privatización que llevan adelante desde esas relaciones de capital y donde las corporaciones mundiales son verdaderos supermercados de productos educativos, en los que los sobrepuestos por artículos que están organizados por tecnócratas están sobrevalorados. Muchas veces a los países más pobres, les ofrecen una financiación que lo que hace es incrementar la deuda externa de cada país (Bonilla, Jarquín y Lázaro, 2021, p. 67).

Las formaciones profesionales no solo buscan una formación docente sino también afectiva. Desde hace muchos años la lógica empresarial presenta las mismas características, cursos sobre cómo empatizan los empleados y las empleadas, cómo desarrollar la empatía con los y las clientes, etc. También desde esta lógica vale decir que muchas empresas, con la promesa de un bienestar y una felicidad plena, incautan jóvenes a los que llaman emprendedores, bajo el supuesto de que si realizan un esfuerzo lo van a lograr. La vieja promesa del ascenso social hoy se configura en la promesa de un bienestar personal económico, toda la artillería capitalista, sumada a un tiempo de crisis para los países del Tercer Mundo y específicamente para los sectores populares, hicieron que casi como un dogma, las personas necesitaran la escuela, no para llevar adelante una vida digna, sino para poder manejar negocios que les dé un estilo de vida superior de otros y otras. Basta ver cómo las escuelas –en Argentina se llaman pasantías para los y las estudiantes del último año– abastecen de forma gratuita el mercado laboral bajo el cruel engaño de la práctica laboral, incautan una legión de trabajadores y trabajadoras produciendo en cadena al mejor estilo fordista, sin remuneración, sin derechos.

La educación no está exceptuada de ello. La promesa de poder lograr los objetivos en términos individuales fue tomada y llevada adelante por muchos sectores,

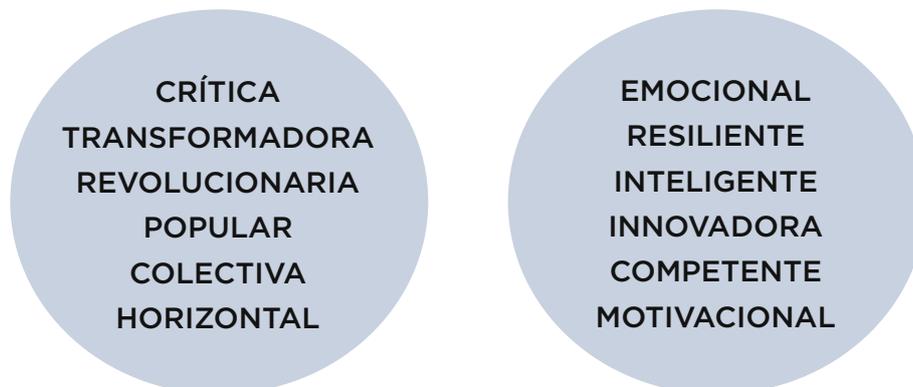
los mismos que antes, a partir de las categorías de emoción y afecto, entendían a la escuela como necesidad para lograr el bien común y la ansiada armonía. Esto entraba en oposición con los planteos de las pedagogías críticas que veían los espacios escolares como espacios de resistencia y de lucha. En estas relaciones emocionales y afectivas se deja de lado la cuestión de poder y se termina centrando una lógica desde el cerebro.

Esas relaciones emocionales que establecen miedos, miedo al otro/a y miedo al futuro, están enmarcadas también en las nuevas tecnologías. El miedo también se refuerza en la idea de quedar afuera de un futuro prometedor, en tanto felicidad a partir del manejo de las herramientas digitales.

Circulan miles de fotos en las redes –en algunos casos de páginas oficiales de los gobiernos–, de niños y niñas pequeños en situación de pobreza yendo a la escuela solos y solas, caminando por el barro en el medio de una tormenta. Con esta propaganda lo que se está queriendo decir es que la gente en situación de pobreza si lucha puede llegar a lograr lo que quiera. Esta propaganda que debería ser repudiada tiene más me gusta en las redes que cualquier otra, porque se juega la emoción, se busca la emoción de quienes la miran. Con este ejemplo, se ve la dificultad de pensar en un docente crítico o uno emocional.

¿Cómo se resignifica el papel docente ante estos planteos? El docente está emparentado al *coaching*, muy similar a ese docente que emerge de una pedagogía constructivista, un guía y orientador, que a lo sumo puede interrogar y buscar soluciones a los estados de ánimo, pero que en definitiva es el estudiante quien define y decide por su cuenta.

Es interesante la disputa que tenemos hoy entre categorías y lenguajes, en nuestro mapa conceptual de las educaciones de izquierda y la “nueva educación”. Podemos realizar una constelación de conceptos:



Estas disputas, amparadas por un enorme aparato propagandístico, hacen que las categorías de la nueva educación se vean más atractivas que las del primero, y ahí está la formación docente en juego. El sentido común construye subjetividades, es así como en el sentido común las categorías de la educación crítica se ven *demasiado* politizadas. En los últimos años en América Latina la política estuvo



bastardeada por los espacios de derecha, intentando desacreditar sus sentidos. No es entonces casual que hoy haya que llevar adelante una batalla por ponerlos de pie y la formación política hace necesario esto. Es necesaria una formación política que esté enmarcada en estos preceptos, formación política pensada en términos también de formación docente, que tiene que estar enmarcada en diferentes ejes: sindical, político, pedagógico, investigativo, histórico.

En Argentina, como en otras partes de Nuestra América, los puntajes docentes para ocupar cargos dentro de las escuelas generaron una competencia indiscriminada. Empresas de diferentes proveniencias, algunas cuyo sostén son las grandes editoriales multinacionales y otras pequeños grupos privados venden cursos sobre los temas que venimos desarrollando: emoción, coaching ontológico, resiliencia, etc., cuanto más caro el curso de perfeccionamiento docente más posibilidad de conseguir un cargo, y esa capacitación que parece ingenua y que muchos y muchas las llevan adelante por el puntaje, termina convirtiéndose en un caballo de Troya, donde se abre y desembarcan en al aula todos los planteos de los organismos internacionales que nada tienen que ver con construir un pensamiento crítico, aunque casi obligatoriamente la categoría en algún lugar seguramente esté inserta.

Hay que empezar a interpelar los términos en tanto contraposición política: innovación o transformación. Innovación es una de las categorías más fuertes que se llevaron adelante en torno a esta supuesta *nueva* escuela (no hablo del escolanovismo, sino de lo que se considera una escuela nueva hoy). En sí esta categoría no está mal, pero en el entorno de una educación capitalista, sí. Pensar lo nuevo como eufemismo de algo bueno no es correcto. Podemos pensar la innovación basada primero en una transformación. Si transformamos creando sentidos nuevos, prácticas nuevas revolucionarias, esta categoría sí vale, si pensamos la innovación como lo nuevo, lo moderno, lo de moda, estará vaciada de sentido político. Tal vez haya que pensar en una transformación innovadora, tal vez se pueda construir desde ese lugar, pero desde un lugar político. El sentido de la innovación es poder entrar a la lógica de globalización mundial capitalista bajo el discurso de seguir por dónde va el mundo, aunque ese mundo ya no sea posible de aceptar como dado. Hay que pensar en otro mundo más justo, aquel por el que los y las educadores/as críticos/as venimos abogando, porque esta innovación de la que hoy se habla trae aparejada no solo ciertas copias a modelos europeos sino también viene de la mano de otras perspectivas que son peligrosas.

Hoy podemos escuchar hablar también de forma insistente, en un *coaching educativo*:

Desde hace algunos años, además, conceptos como felicidad, necesidades emocionales, competencias sociales, motivación, autoestima forman parte de la vulgata pedagógica más extendida. Junto a ello, se han instaurado multitud de herramientas de evaluación, tablas de observación, protocolos, etc., con los que se diagnostican todo tipo de trastornos del aprendizaje, que cuentan ya con un amplio mercado de etiquetas y clasificaciones nosográficas (Morel, 2015), con sus tratamientos estandarizados, su derivación a dispositivos de externalización

especializados y su batallón de expertos. La muestra más evidente en esa gestión tecnocrática de las diferencias sería, por ejemplo, la sobrediagnóstico del TDAH –en España ya se habla de la existencia de 400.000 niños diagnosticados con el TDAH–, ese cajón de sastre, tan rentable para una psicoindustria plenamente integrada en el Estado del bienestar, con el que se clasifica el malestar de la infancia en torno a la educación (Ubieto, 2014; Ubieto y Pérez Álvarez, 2018). Al respecto, Meirieu apunta que vivimos una época marcada por la hegemonía del psicologismo. Así, “ante la menor situación crítica se moviliza a los psicólogos y cuando, en una institución, aparece un conflicto, desde el primer momento se busca la fuente en los problemas de autoestima antes que... ¡en la lucha de clases!” (Meirieu, citado en Solé Blanch, 2020, p. 109).

Es difícil pensar hasta qué punto el capitalismo ha incluido estas tramas emocionales para fortalecer una subjetividad conformada a sus necesidades. También podemos decir que tiene el propósito de crear un yo nuevo, haciendo hincapié en el individualismo y encerrar al sujeto en sí mismo, para que todo pase por adentro, los logros alcanzados sean logros de uno o una. Y los fracasos también. El sistema no es el problema, es la gente. Desde siempre los sistemas bajo la maquinaria capitalista estuvieron sostenidos por una lógica de culpar a las sociedades y a los sujetos. Podemos pensar en los dispositivos escolares, que hacen que el sistema escolar nunca falle, sino que la falla la tenga el estudiante. Esto se puede observar en los discursos de los estudiantes, cuando expresan que son vagos, que no les da la cabeza, etc. El sistema nunca falla, fallan los y las estudiantes, el fracaso se interioriza como una cuestión individual y nunca como algo sísmico. La industria de psicofármacos, por su parte, ha intensificado la cosificación de las emociones, estableciendo categorías objetivas que se pueden llegar a conocer mediante la investigación científica del cerebro y, en su caso, medicarlos. Es así como muchas veces a las resistencias de los estudiantes a un aparato escolar capitalista depredador se las categoriza con el TDAH, medicándolos para anular toda forma de rebelión escolar y de *desajuste* a lo que dice la norma que contempla el deber ser del estudiante. En esto la pedagogía crítica tiene mucho que aportar, para pensar la escuela en tanto espacio de lucha y resistencia, y ya no como un supuesto espacio armónico.

Este *algo andaba mal en lo educativo* es un enunciado que instalan fuerte las políticas públicas cuando quieren realizar un cambio en el sistema educativo acorde a los planteos que hace el Banco Mundial en un momento determinado. Ese algo andaba mal en el sistema educativo es un enunciado falaz, que se instala fácilmente en el imaginario colectivo, ya que es difícil decir que la escuela está bien. Si miramos la historia de la educación y sus contextos sociales, podemos rápidamente llegar a la conclusión de que jamás se sostuvo el planteo de lo bien que está la escuela, porque es imposible poder encontrar definiciones libres de confrontaciones ideológicas. Aquí no se trata de construir desde lo que sea que no funcione, lo que está escondiendo este enunciado son otras intenciones, la posibilidad de innovar la educación en términos capitalistas amparados por un



consenso social. Esto es casi un crimen, porque no podemos ser ingenuos ni ingenuas y se sabe que creer en que esos cambios vienen pensados a favor de los que menos tienen y en la necesidad de como forma de cambio, ni pensar al capitalismo cognitivo como una herramienta posible para un cambio positivo enmarcado en la tercera revolución industrial. Cabe preguntarnos sobre esas relaciones, ¿cómo relacionamos el paso de las revoluciones industriales con las lógicas de las necesidades del capitalismo en el mundo?

Existe la necesidad imperiosa de comenzar a pensar en nuestra educación pública, no encorsetada en planteos academicistas sino enarbolando los sentidos de las luchas sociales. Podemos pensar acciones escolares como prácticas sociales, pero es necesario pensar las prácticas sociales en todas sus dimensiones y es en esa multiplicidad donde los procesos de organizaciones políticas alternativos y la concepción del materialismo filosófico marxista, se vuelven base para construir teorías que tengan que ver con nuestra verdad política. En esta realidad latinoamericana, es una necesidad urgente una educación pública que sea capaz de generar un cambio cultural, que revolucione la manera de leer el mundo, que introduzca miradas críticas y tenga el potencial para plantear alternativas que desafíen al capitalismo dominante. La verdadera educación emancipadora está comprometida con la transformación social y es emancipadora porque busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas y pongan en marcha acciones de resistencia y lucha.

Esta revolución cultural, social y política se edifica sobre algunos postulados:

1. La desnaturalización del capitalismo y del patriarcado.
2. La descolonización de nuestro sentido común, que abre el camino a otras formas de conocimiento, liberados de modelos eurocentristas y androcéntricos.
3. La incorporación de los feminismos y la cuestión de géneros como proyecto político; la urgente necesidad de sumar la cuestión afrodescendiente, la sostenibilidad, el protagonismo de nuestros sindicatos docentes. Y el sostén pedagógico de la calle.

Estamos ante una crisis importante del paradigma capitalista. Tenemos que, como educadores y educadoras populares, comenzar a pensar esta situación en términos empíricos: observar profundamente los hechos, analizar la multiplicidad de las causas, no desde la categoría solo contextual sino como resultado de situaciones que estos contextos producen.

La escuela tiene instalados los tradicionales y vetustos caminos de la vigilancia y el castigo. Esta educación meritocrática, que sigue en la línea de esta nueva escuela de la que se habla, es la hegemónica. Pensar en esa ruptura como otras formas de construir es también cruzarse con las nuevas perspectivas de ver cómo se instala la tecnología en nuestras aulas, en nuestros estudiantes.

Todos/as tienen el derecho a la conectividad, pero no debería ponerse solamente esto como eje sino que el eje debe estar en preguntar qué posición política y

qué lugar ocupará el cuerpo en estas instancias. El acoso neoliberal se ve en la urgencia de la conectividad, sin mediar disputa por qué epistemología, qué método se utilizará en esta conectividad masiva. La conectividad por sí sola no tiene sentido; el sentido se adquiere haciendo un planteo pedagógico político de la misma.

A veces vale preguntarse si en muchos casos no es preferible que no tengan conectividad a que tengan una mediada por la lógica del neoliberalismo, de una educación que nada tiene que ver con el dolor y el sentir de nuestros pueblos. Es allí donde se debe y se tiene que dar la disputa, en esa mediación, en la que hoy los educadores y las educadoras populares tenemos que estar más atentos y atentas que nunca.

Si se analiza esto desde la inclusión y exclusión no se puede querer una inclusión así, a las lógicas del capital. Estar en una plataforma virtual no es estar incluido, y construir en los barrios sentidos comunitarios fuera de la plataforma virtual no es estar excluido. Hay que preguntarse cómo se marcan esa exclusión y esa inclusión. Dejar los cuerpos afuera de todas las formas sí es excluyente. Hay que comenzar a generar espacios de reflexión, con la necesidad de no construir verdades, ni afirmaciones sino más bien dudas, que llevarán a preguntarnos, a pensar en esa pedagogía de la pregunta como sentido válido y transformador.

Nuestra escuela pública debe ser otra, y para eso es necesario entender que existe una urgencia en la formación de los y las docentes y que esa urgencia es la de una formación política que exceda lo meramente escolar. La educación no debe estar enmarcada en lo que se denomina como la *nueva normalidad*. Es preciso pensar en una nueva incomodidad. La escuela pública viene en crisis desde hace muchos años, es momento de construir otra historia, en la que esa incomodidad se haga carne en nosotros y nosotras; una escuela pública gestionada por sus propios docentes, que genere alternativas y que descarte la meritocracia, que esté enmarcada desde los lineamientos de la educación crítica y popular.

¿Cómo derrotar la instrumentalización de la escolaridad? ¿Cómo deconstruir el concepto de ciudadanía en términos de gobernanza hegemónica? ¿Cómo luchar contra el conocimiento como consumo?

## FORMACIÓN INTEGRAL DOCENTE (TID)

La estructura hegemónica desde donde se construye nuestra sociedad es una prisión, el capitalismo está presente en todos los espacios, relaciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, materiales, etc., y llega a nuestras computadoras a través de lo que se llama la educación virtual.

Nos posicionamos desde dos planos dentro de lo educativo, uno que tiene que ver con la formación docente y otro al que llamo “pedagogía desde los bordes”, que en un punto o, por así decirlo, más que en un punto, están interrelacionados y, porqué no decirlo, también en un plano de disputas.

La pregunta que emerge es qué entendemos hoy por formación docente. La formación docente se construye a partir de una lógica de transmisión cultural



hegemonía y está emplazada, en planteos psicologistas universalistas en los que no existe la posibilidad de pensar o de recrear instancias de tensiones. Hoy la formación docente está enmarcada en una mera destreza didáctica; eso implica el cómo dar la clase, qué incluyen determinados dispositivos y un listado de temas interminables que forman ese paquete instructivo de cómo ser docente.

Pensar otra formación docente implica un posicionamiento cultural, social y político. Porque ese paquete instructivo que hoy prima en la formación docente es necesario desarmarlo, romperlo, y comenzar a llenarlo desde la praxis misma, desde nuestras prácticas. No hay posibilidad de pensar otra formación docente si no tenemos en cuenta la noción de sujeto, su subjetividad, el territorio, el género, la clase, las nuevas identidades, etc.

Dice Freire (1985) que educar es un acto político, y no solo desde la acción; esa otra formación debe tener diferentes lineamientos. Por ejemplo, no es posible pensar una formación para hombres, mujeres, trans, travestis desde textos que están escritos desde una lógica machista y binaria. La disputa es cómo romper la lógica de temas, vaciados de sus contenidos ideológicos, e introducir las categorías de problemas significativos, tanto para el y la docente como para los y las estudiantes. En suma, es necesario pensar la formación docente en clave de formación política.

Un docente y una docente tienen que tener una formación política y pedagógica; y tienen que estar relacionados/as y posicionados/as en múltiples debates sociales. Para ello, los y las docentes debemos retomar el trabajo intelectual como una destreza política y social que llevan consigo, para transformar las relaciones de poder que ejerce la dominación, politizar la idea de enseñanza desde una perspectiva transformadora que haga frente a “las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad”.

Es primordial insistir en la idea de que, frente a los supuestos establecidos desde el pensamiento hegemónico, es posible vislumbrar planteamientos pedagógicos contrahegemónicos, alternativos y de resistencia. Planteamientos que conciben la escuela como un espacio político y en la necesidad de pensar la escuela en movimientos, como un movimiento y en relación con los movimientos sociales y que, con la justicia social en el horizonte, desnaturalicen las injusticias para concebirlas como construcciones sociohistóricas.

Hablo de formación política en tanto formación docente, pensando que es la que nos clarifica el escenario de las relaciones de poder en nuestra sociedad, que inevitablemente busca sacralizar la relación profundizando la brecha entre quienes tienen el poder de mandar y quienes tienen la obligación de obedecer. A partir de una formación de estas características, podemos identificar a los verdaderos factores de poder –los poderes fácticos de la sociedad– y así poder desentrañar por qué unos mandan y otros obedecen, unos/as son incluidos/as y otros/as son excluidos/as, uno/as son ricos/as y poderosos/as y la gran mayoría pobres y convertidos en excedente social, vulnerables al extremo.

Esta formación estratégica en términos de disputa adquiere la capacidad de construir un poder propio para poder salir de la sombra de un poder ajeno.

Construir un poder propio desde la perspectiva de la clase trabajadora y del pueblo, es aglutinar voluntades en células y núcleos de participación democráticas. Construir un poder propio es armar redes y tejidos orgánicos en el territorio donde se vive, y en relación con otros y otras que están pensando el camino de la posibilidad, y en el escenario donde se libra la batalla de todos los días por la sobrevivencia y por la construcción de una sociedad y una educación más igualitaria.

La formación política educativa debe entenderse desde una perspectiva compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes.

Cabe preguntarnos en qué medida contribuye la actual formación docente a una educación para la justicia social.

En este sentido, cabe recordar los análisis de Gramsci (1971) y Althusser (1989) acerca del papel que cumplen los intelectuales en el mantenimiento de la ideología hegemónica. Para el primero, maestros y maestras son intelectuales orgánicos que actúan como *delegados* del grupo dominante, contribuyendo tanto a la obtención del consenso *espontáneo* de las masas en torno a las formas de vida hacia las que el grupo dominante orienta –gracias al prestigio derivado de su estatus y su función– como al disciplinamiento de aquellos sujetos o grupos que no ofrecen dicho consentimiento. Posteriormente, Althusser distingue entre el aparato represivo del Estado, que funciona principalmente por medio de la violencia, y el aparato ideológico del Estado, que aunque puede recurrir también a esta, ejerce su poder fundamentalmente a través de la ideología, que es la de la clase dominante.

Si bien confiamos en las buenas intenciones de los futuros maestros y maestras, dudamos de que hoy la formación docente les permita tomar conciencia del papel que desempeñarán en favor de la ideología hegemónica.

Plantear una formación docente basada en una pedagogía desde los bordes, desde una “educación del exceso”. Lo que sugiere la categoría de exceso es algo que rompe ciertos límites y lo traspasa sin pedir permiso. Pensar en escuelas que desborden aquello que hasta entonces convergía bajo el significado de escuela puja los límites de una institución educativa tradicional y también interpela a nuestra formación docente.

Cuando se plantea construir desde ese exceso, desde eso que la educación y la formación docente dejan afuera, la pregunta es ¿por qué queda afuera? Y es justamente porque pone constantemente en crisis el saber y las prácticas pedagógicas institucionalizadas, a la vez que supone desafiar sus propios límites internos. De esta manera, el exceso se vive con respecto a los núcleos institucionalizados y legitimados de educación, y por sobre todo, respecto de sus propias configuraciones.

Aquello que excede es constitutivo de un plexo de sentidos que además inaugura otra lógica y otros parámetros. Acontecimientos que se encadenan dentro de un mismo paradigma, que se van constituyendo como verdad, y que configuran ese exceso en el afuera. No solo en tanto corporalidades sino también afuera del sujeto-cuerpo, en tanto conocimiento a tematizar, a debatir, a interpelar; es decir, el exceso también lleva a la lógica de no poder ocupar el espacio de conocimiento. Exceder es ir más allá en tanto parámetros de convenciones sociales.



Podemos leer el exceso y el acontecimiento como un marco interpretativo de la mayor parte de los procesos educativos contemporáneos. Pero seguimos siendo los/las docentes a través de nuestras luchas los que sostenemos esa insuficiencia. No estoy haciendo una crítica a la educación pública, al contrario, es un análisis crítico de como está nuestra escuela y poniendo en valor la lucha docente como motor histórico de los grandes cambios en la sociedad.

Me permito citar un párrafo de Paulo Freire (1997):

La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser (p.19).

La categoría de exceso también se manifiesta en la puesta en crisis del régimen espacial de la escuela tradicional. Tensión de la configuración de un adentro y un afuera. En los marcos de la sindemia, ¿quiénes serán los que volverán adentro? ¿Quiénes se quedarán en el camino convirtiendo una vez más a estudiantes en clave de exceso?

La función de la escuela es anular las estéticas de clase para fusionarlas en estéticas comunes. No se pensaba en diferentes estéticas porque no se pensaba en términos de diferencia de clase y eso no lo encontramos en nuestra formación docente.

Elegir los bordes como una construcción colectiva es pararse sobre lo que sobrepasa de los cuerpos, es ese número incómodo en el aula, es ese estudiante excedido en años, es pensar en los/as que vienen a estudiar con el estómago vacío o atravesados en múltiples adicciones.

Es necesario pensar nuestra formación docente desde las educaciones populares, que incluya no solamente el espacio físico donde nos encontramos, o situada desde el territorio en el que llevamos adelante las experiencias prácticas y también teóricas, sino también pensarlas contrarias a una formación de una epistemología blanca, occidental, heteronormativa, patriarcal, colonial; es decir, la formación docente (en tanto formación política). A esto llamo Tran-Formación Integral, y debe situarse en ir desnaturalizando las relaciones sociales que impone el Estado capitalista para poder pensar en prácticas liberadoras, que permitan construir teorías que no sigan solo la tradicional exclusión de nuestros posicionamientos.

Si la convergencia de todas las educaciones populares es partir de la comprensión del mundo, esa comprensión tiene que construirse desde la pluridimensionalidad, en sus más diversas acepciones y excepciones, desde la enorme diversidad del mundo, ya que es desde esa diversidad desde donde surgen los pensamientos, es desde esas realidades y prácticas diferentes donde surge la epistemología que lleva adelante cada camino.



Es necesario repensar las enseñanzas y aprendizajes desde las educaciones populares que tensionen los saberes instituidos y abran posibilidades a nuevas invenciones; que desde allí podamos empoderar a los/as sujetos, darles voz, cuerpo, espíritu, brindarles nuevas herramientas para posibilitarles nuevos futuros y volver a definir su especificidad. Y más que nada comenzar a pensar en los cuerpos como territorios en disputa, cuerpos críticos planteando las disidencias y las desigualdades desde todas sus configuraciones.

Si la educación tal como fue concebida formó cuerpos hegemónicos, el contrario sería deformarnos, para volver a formarnos en otras relaciones intersubjetivas. Los *deformes*, los que son el exceso de las formas para el capital y para el pensamiento hegemónico, son los putos, los gordos, las lesbianas, los rengos, los negros, los ciegos, los pobres, los drogadictos, esa deformación que sale de la forma hegemónica, y desde allí posicionarnos para pensar una formación construida desde el exceso.

La urgente necesidad de realizar un cambio profundo en la formación docente de nuestros maestras y maestros es la que llamo TID (Trans Formación integral docente). ¿Por qué integral? Porque venimos de un debate, por así llamarlo, histórico que tiene que ver con la cuestión de la didáctica y la pedagogía. La formación docente no puede encerrarse en estrategias didácticas que solo tienen sentido en el aula, sino que tenemos que ir al plano de la pedagogía.

En los últimos años fuimos testigos presenciales y virtuales de la despedagogización de la educación de nuestros pueblos, es así que se anularon los planteos filosóficos políticos y sociales y la formación docente se encarceló en meras destrezas de cómo dar un tema, un contenido de la forma más atractiva: se crearon colores, formas, dibujos, *powerpoint*, dispositivos, etc., pero se dejaba de lado el hecho político de la educación en sí mismo. Entonces es menester pensar en una formación integral del docente que tenga los siguientes núcleos y paradigmas.

## FORMACIÓN POLÍTICA

Los últimos tiempos de dictaduras, neoliberalismos, de fascismos y pandemia, han bastardeado a la política. Basta ver cómo en nuestros países hicieron de la política un hecho externo, donde el objetivo era anunciar un “que se vayan todos”. La construcción de ese enorme poder de definir en los pueblos el sentido de que la política no sirve, que políticos y sindicalistas son todos corruptos hizo que los organismos internacionales aprovecharan para contrarrestar esos sentidos comunes profundizando la lógica individualista. La sindemia sirvió para que los grupos de poder puedan afianzar la lógica de seguir sosteniendo el mismo discurso y las mismas acciones a fin de que nada cambie, y que todo hoy puede transcurrir bajo los efectos de una enseñanza virtual. Hoy decir *zoom*, *meet*, *classroom* es el romance más fuerte que tienen los y las docentes en tanto pensar lo nuevo en educación, desde una mira de valoración.



Esta Formación Integral Docente (FID) debe tener dos ejes: el político y el pedagógico. La pedagogía es política, se piensa esta separación solo para clarificar el objetivo de la FID.

La formación política clarifica el panorama de las relaciones de poder en una sociedad que inevitablemente busca sacralizar las relaciones de mando y obediencia. Estas relaciones están incrustadas también en todo hecho educativo, y no podemos pensar en la praxis sino abrimos el múltiple abanico de las relaciones de poder que se encuentran en toda acción, en toda relación educativa. Esta necesidad de formación política para docentes lo que hace es identificar los verdaderos factores de poder, y así poder dar cuenta del porqué “algunos mandan y otros obedecen”. En términos de las educaciones populares podemos enmarcarlo en la cuestión freireana de opresores y oprimidos/as, pero trasciende lo netamente educativo y nos lleva necesariamente al plano de lo social, al plano distributivo, y a la cuestión de clase como eje vertebrador de las relaciones de poder de nuestra sociedad. Esta formación política debe tener también una perspectiva latinoamericana, porque son los mismos pueblos los que sufren las opresiones, y hay que ubicarla en un plano regional, nacional, de ciudad y comunitario. Tenemos que pensar esta formación como una formación que trasciende las paredes de la escuela y que llegue a toda Nuestra América.

Hoy el panorama no es desalentador, si bien el panorama de nuestra educación es incierto. Es urgente que podamos empezar a pensar desde otros paradigmas nuestra Formación Integral Docente, porque es casi obligatorio que como sujetos transitemos el camino para cambiarlo todo; constituirnos en sujetos en constante lucha contra este capitalismo que hoy está revestido de neoliberal y fascista en nuestra región; y ante el embate de las tan mentadas pedagogías de las emociones, desarrollar nuestro sentipensar crítico, desarrollar el sentipensar que no nos haga caer en que el trabajo con sectores populares, marginados del sistema consiste en transmitirle un corpus de temas como *limosnas* que le van a servir para poder conseguir un trabajo. Generar ese sentipensamiento crítico que nos haga sentir las crueles desigualdades y que podamos cambiarlo todo, intentar que este mundo tan herido, que este mundo tan poco mundo, pueda emerger, desde nosotros, desde nosotras, desde abajo, desde las luchas y donde la opresión se haga derrota.

Freire dice que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Es desde allí que partimos con nuestros posicionamientos, sentires y pensamientos para nuestra lucha, para intentar crear mundos posibles, democráticos e igualitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bonilla, L. (2018). Apagón Pedagógico Global. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. *Viento Sur*.



- Bonilla, L., Jarquín, M. y Lázaro, F. (2021). *Cuarta revolución industrial y educación en América latina*. Caracas, Bogotá: Editorial laboratorio educativo.
- de Alba, A. (2006). *Currículum, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lázaro, F. (2019). Desde esas otras Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: por los caminos del sur. En F. Lázaro, E. Alfieri y F. Santana (coords.), *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. Buenos Aires: Editorial El colectivo.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.
- Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para que sirve? <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (pp. 687-703). París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- Solé Blanch, J. (2020). *El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica* (pp. 101-121). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Recepción: 08/04/2022

Aceptación: 20/04/2022