

Está en tus manos
Está em suas mãos
It's in your hands

 Jorge Steiman¹

Resumen: El presente artículo se estructura en torno a una crónica de clase que relata un episodio acontecido en un aula de escuela primaria. A partir de ello, se entranan análisis centrados en las decisiones de quien resulta protagonista docente e interrogantes acerca de los supuestos que movilizan esa forma de decidir, interpretados desde la noción de habitus y violencia simbólica.

Palabras clave: decisiones – violencia simbólica – reflexión –práctica docente

Resumo: Este artigo é estruturado em torno de uma crônica de sala de aula que relata um episódio ocorrido em uma aula do ensino fundamental. Com base nisso, análises são entrelaçadas, focando nas decisões tomadas pelo professor protagonista e questionamentos sobre os pressupostos que orientam esse processo decisório, interpretados por meio das noções de habitus e violência simbólica.

Palavras-chave: decisões - violência simbólica – reflexão - prática docente

Abstract: This article is structured around a classroom chronicle that retells an episode that took place in a primary school classroom. Based on this, analysis are intertwined focusing on the decisions made by the teacher protagonist and questions about the assumptions that drive that decision-making, interpreted from the notions of habitus and symbolic violence.

Keywords: decisions - symbolic violence – reflection - teaching practice

Recepción: 28/diciembre/2023

Aceptación: 18/marzo/2024

Forma de citar: Steiman, J. (2024). Está en tus manos. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 149-168.



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

¹ Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: jorgesteiman@gmail.com

Está en tus manos

Lo que la vida se olvidó de repartir

está en tus manos

porque no es cierto que la vida pase así

sin avisar.

Litto Nebbia en: "Está en tus manos"

¿Por qué decidimos como decidimos cuando intervenimos en situaciones de enseñanza? Muchas de ellas son las que con tiempo y pausas para pensar, tomamos cuando preparamos la clase; pero otras tantas las que en la inmediatez del espacio y el tiempo de la clase, tomamos con apuro y sin poder hacer una parada para reflexionar. Esas decisiones no son azarosas, ni "racionales" totalmente y a su vez, no siempre son decisiones simples porque involucran contradicciones, tensiones y en ocasiones incertidumbres. Y he ahí el problema, porque en ese tipo de contexto, de todos modos, hay que decidir algo: una respuesta, una aseveración, una orientación, una proposición... Si los/as estudiantes preguntan algo, debo decidir qué responder; si los/as estudiantes piden que vaya más lento tengo que decidir si atiendo la sugerencia; si veo que la actividad que propongo no está siendo un buen sostén para aprender, corresponde decidir si la mantengo o si propongo otra; decido en qué momento hablo y en qué momento escucho; decido si pregunto y cómo formulo la pregunta. Todo decido. Todo el tiempo decido.

El aula es un espacio social compartido y, en escala, un lugar en el cual lo social se hace presente en todas sus dimensiones. Las formas de ver el mundo cotidiano y cercano, las concepciones acerca del por qué la humanidad es como es, lo que se valora y lo que se desprecia, entre otras y, sobre todo, las nociones acerca de por qué es necesario enseñar y aprender, se visualizan en las aulas.

¿Decidimos en la clase del mismo modo que lo hacemos en otros ambientes sociales? ¿Qué moviliza especialmente nuestras decisiones en las aulas? Interrogantes de esta naturaleza se tensionan si además nos preguntáramos si las decisiones que tomamos ayudan a un/a otro/a, si hacen un bien a un/a otro/a, si se trata de una intervención ética frente a un/a otro/a.

¿Es posible rever nuestras decisiones? Ahora el interrogante busca una reparación, busca ahondar en lo sucedido para interpelar lo decidido. *Lo deja en nuestras manos.*

Este artículo es una invitación a la reflexión sobre las propias decisiones a partir de un disparador que nos pone en situación. Este artículo es una alerta sobre las violencias cotidianas, sobre esas que pasan sin visibilizarse, como parte de los mobiliarios. Este artículo es un rock con partitura de jazz.

1. Cosas imposibles

Quiero hacer

cosas imposibles

Cosas imposibles

Gustavo Ceratti en "Cosas imposibles"

En una investigación icónica para el campo de la Didáctica en contextos de educación universitaria, Ken Bain y su equipo (2007) en pos de caracterizar las prácticas de los/as "mejores" profesores/as universitarios/as y considerando que es "mejor" quien es exitoso/a ayudando a sus estudiantes a aprender, enuncian diez características comunes a quienes en la Universidad de New York (ámbito de la investigación) logran tal cometido según la opinión de los/as propios/as docentes, los/as estudiantes, las autoridades y los/as no-docentes: 1) saben el contenido de su asignatura y están actualizados/as respecto a las discusiones epistemológicas de su campo; 2) tienen alguna comprensión, aún intuitiva, del aprendizaje humano; 3) preparan su clases con el mismo énfasis que sus otras actividades académicas; 4) usan diferentes formas de enseñar pero todos/as crean un entorno crítico-natural para aprender; 5) muestran una gran confianza en sus estudiantes; 6) favorecen en sus estudiantes los modos de pensar y actuar propios de la disciplina y/o el campo profesional; 7) no culpan a sus estudiantes de las dificultades a las que se enfrentan; 8) muestran buena predisposición a enfrentarse a sus propias debilidades y errores; 9) evalúan sistemáticamente su enseñanza y son reflexivos/as con sus prácticas; 10) tienen un fuerte sentido de compromiso con la comunidad académica y se sienten parte de un colectivo institucional.

Siempre que vuelvo sobre este trabajo me llaman la atención dos cosas: por un lado, pesan tanto las características referidas al sí mismo como al vínculo con el estudiantado y el aprendizaje; y por otro, no importa la forma de enseñar, tanto que de hecho, de esos/as "mejores" en una punta unos/as son grandes expositores/as y en la otra, otros/as siempre trabajan a partir de la autonomía del estudiantado.

Está visto pues, que los/as docentes organizamos nuestras clases de modos muy diversos y las que favorecen aprendizajes genuinos y las que no lo hacen son propias de cada uno/a de nosotros/as en algún momento del año. La cotidianidad del aula muestra que las prácticas de enseñanza de un/a mismo/a docente no son uniformes, ni centradas en un único patrón de comportamiento. Puede que en general, se correspondan con un determinado tipo de tradición, pero aun así, siguen siendo multiformes: la clase que salió bien ayer puede que no se continúe con una linda clase hoy.

Por ello y en clave didáctica, la noción de "buena" o "mala" intervención hay que ubicarla en otro lado. En otro trabajo icónico para el campo didáctico, Fenstermacher (1989), atribuye la *buena enseñanza* a aquella que pueda justificarse en principios éticos y en la

presentación de un objeto de enseñanza racionalmente justificable y digno que el/la estudiante lo conozca: un principio (¿principio?; sí puede ser un principio porque sería irrenunciable) ético y uno epistemológico.

En el entorno de la *buen enseñanza*, entonces, una buena o mala clase es un derivado de *hacer un bien* (Aristóteles, 2004) tanto como de enseñar algo que se construya desde un sentido posible de ser compartido.

Y no son *cosas imposibles*. Aquí necesitamos hacer una parada.

2. La memoria

*Todo está cargado en la memoria
arma de la vida y de la historia*

León Gioco en "La memoria"

En mis recorridos por las aulas, pudo haber sido cuando llevaba practicantes o cuando observaba clases para algunas de las investigaciones que hacemos con el equipo de cátedra, tuve oportunidad de presenciar esta secuencia. Recuerdo casi memorísticamente cada hecho y cada palabra. La maestra de 5° año de esa escuela primaria ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires se prestaba a iniciar una clase de Geometría. Por lo que siguió, que aquí no viene al caso, se trataba de una clase sobre ángulos adyacentes. Al comienzo, ni bien habían ingresado los/as alumnos/a del recreo se dio este intercambio que sintetizo en una crónica:

- La docente solicita a los/as alumnos/as que saquen hojas cuadriculadas de sus carpetas para realizar una tarea.
- Un alumno se para y manifiesta haberse olvidado de comprar hojas cuadriculadas y solicita permiso para pedir prestada a sus compañeros/as.
- La docente lo impide afirmando: "cada uno es responsable por sus propios materiales, ahora hacelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás, sino cada vez que te falte algo, el problema te lo tiene que solucionar otro".
- El alumno se sienta murmurando algo.
- La docente lo llama a conversar a su escritorio.

Invito al análisis de lo sucedido sin dudar en absoluto de las buenas intenciones de la docente. Quiero decir, que necesitamos estar convencidos que ella quiso intervenir en aras a enseñar un comportamiento socialmente valioso: la responsabilidad. La aclaración es pertinente por una sencilla razón: no estamos evaluando un comportamiento particular sino analizando un conjunto de decisiones independientemente de quien las tomó.

Entonces... ¿el tipo de intervención que intentamos analizar, es una intervención ética, moralmente buena, que hizo un bien a los/as alumnos/as? El terreno es fangoso porque aquí

los criterios de subjetividad (¿ideológicos?; sí, ideológicos porque se trata de un posicionamiento ante el mundo de los otros/as) pueden hacer hincapié en cuestiones de diversa índole. Aceptemos eso. Pero vale la pena que lo discutamos. Pongámonos sistemáticos y desagreguemos los componentes implicados en la acción.

Primera incursión analítica: el conflicto de valores

Sin dudas que la situación evidencia un conflicto entre dos valores que la escuela, se supone, intenta promover: la responsabilidad y la cooperación o la solidaridad. El estudiante que olvida comprar hojas cuadriculadas ha tenido un acto de baja responsabilidad para con sus obligaciones escolares: no haber previsto el disponer de los elementos necesarios para el aprendizaje. Ser responsable es un valor que se debe inculcar en los/as niños/as.

Sin embargo, él mismo ofrece una solución: pedir a sus compañeros/as, recurrir a la cooperación de los/as pares para remediar su problema. De hecho el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2017) acentúa un comportamiento escolar sostenido en la cooperación entre pares cuando afirma que en el perfil de egreso de la escuela primaria se espera que los/a alumnos/as experimenten situaciones en las aulas que fomenten *vínculos de cooperación y respeto*.

La pregunta aquí es por qué la docente, al decidir cómo intervenir en el hecho, consideró que el valor de la responsabilidad debía primar sobre el valor de la cooperación y la solidaridad. O en todo caso, por qué no advirtió que había dos valores en juego. ¿Qué la movilizó a intervenir así?

Segunda incursión analítica: la autonomía colectiva cercenada

Para poder interpelar nuestras propias decisiones un buen camino es preguntarnos si había otra alternativa posible. Usemos ese camino. En la secuencia observada lo había: la docente pudo haber dejado que sean los/as alumnos/as quienes resuelvan el caso. No porque se organizara una asamblea al respecto de la solicitud realizada por uno de ellos/as, sino porque, simplemente, se pudo haber dejado que los/as niños/as lo resuelvan entre sí, sin intervención alguna en ese momento ya que no había en la situación, una asimetría de poder que hiciera necesaria la intervención de un/a adulto/a.

Entonces, podría haber sucedido que ninguno de los niños/as prestara una hoja o que algún/a niño/ lo hiciera.

¿Se podría argumentar que se perdía la ocasión de enseñar sobre la responsabilidad? No, también se lo podría haber hecho en privado con el niño en cuestión y luego de la clase de Geometría.

Ahora la pregunta es por qué no dejó que los niños/as autónomamente resuelvan la situación. ¿Qué la movilizó a intervenir así?

Tercera incursión analítica: intervención impositiva

Hay un tercer aspecto desde el que vale analizar la situación: sin someterlo a consulta, sin dudar sobre lo conveniente, en la decisión que toma respecto a cómo intervenir, impone su parecer dentro de un ambiente colectivo en el que otros/as también podrían haber decidido.

Ahora la pregunta, en la misma línea que las anteriores, es por qué consideró que era de su ámbito de intervención el decidir el desenlace de la situación. ¿Qué la movilizó a intervenir así?

Todo está cargado en la memoria. Tenemos que buscar algunas pistas.

3. Inconsciente colectivo

*Nace una flor, todos los días sale el sol
de vez en cuando escuchas aquella voz
cómo de pan, gustosa de cantar
en los aleros de la mente con las chicharras
Pero a la vez existe un transformador
que se consume lo mejor que tenés
te tira atrás, te pide más y más
y llega un punto en que no querés*

Charly García en "Inconsciente colectivo"

Vaya una vez más la aclaración. No estamos enjuiciando a la docente. Cualquiera de nosotros/as pudo haber estado en la misma situación y haberla resuelta del mismo modo. O sea, no está aquí en duda las intenciones de la docente. Estamos interpelando sus decisiones. Y nos estamos preguntando por qué decidió así.

Bourdieu (2007) explicaba de algún modo, algunos de nuestros interrogantes sobre las decisiones.

Para el francés, las prácticas sociales –las prácticas de enseñanza son un tipo de práctica social- son el producto de un interjuego entre *las condiciones sociales objetivas* en que se desarrollan las prácticas y el *agente social* que las produce. Esto es, toda forma de intervención en un campo social puede ser analizado a partir de considerar al individuo, no como uno, sino como un *agente socializado* que porta en sí una historia social. Se trata de la percepción de la relación individuo-sociedad como relación construida, no dada, entre las dos formas de existencia de lo social: *lo social hecho cosas* (estructuras sociales externas- condiciones objetivas) y *lo social hecho cuerpo* (estructuras sociales internalizadas- lo incorporado al agente).

Para Bourdieu, las estructuras sociales externas se refieren a espacios en los que se da un juego social, y en los que se identifican unas instituciones específicas con leyes de funcionamiento propias. Es fácil pensar en la escuela desde este punto de vista con sus leyes de funcionamiento. Por otro lado, las estructuras sociales internalizadas refieren a uno de los conceptos claves del francés: los habitus: “(...) *sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones*” (Bourdieu, 2007: 86). Esto es, hay instituciones en las que se da un cierto juego social y hay agentes sociales, los/as sujetos que actúan en ese juego social, que habiendo internalizado las reglas de funcionamiento de esas instituciones en las que se mueven, deciden cómo actuar en ese campo. Probablemente Bourdieu nos cuestionaría nuestra referencia al “deciden cómo actuar” ya que nos recordaría su idea respecto a los habitus como disposiciones duraderas. Algo así como “*lo hago casi sin pensar*”.

Dado que lo social existe doblemente, tanto en las estructuras como en los/as sujetos, acercarse a la comprensión de las prácticas sociales hace necesario poder captar la relación entre el campo (el “lugar”) y los habitus. ¿Qué es lo que constituye ese campo, se pregunta Bourdieu (1990) en “*Sociología y Cultura*”? Dos elementos: por un lado, la presencia de un capital común y por otro, la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, en el campo educativo, científico o artístico se ha acumulado un capital amplio de conocimientos, habilidades, creencias, ante el cual actúan dos posiciones: la de quienes lo poseen, y que fundamenta su poder o autoridad en ese campo, razón por la cual tienden a adoptar conductas de conservación; y la de quienes pretenden poseerlo quienes prefieren estrategias de rebeldía. Sin embargo, a ambas posiciones hay algo que las emparenta: “*quienes participan de un mismo campo, tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos*” (p.13). ¿No son acaso éstas también reglas de funcionamiento?

Bourdieu (2007) advierte la dinámica del campo a partir de la metáfora del *juego social*. Así, el juego dentro del campo se explica porque los/as jugadores/as, una vez que han interiorizado sus reglas -los habitus- actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. Se ponen entonces al servicio del propio juego en sí (la estructura social objetiva). Se podría comprender el juego, deducir sus reglas, determinar quiénes son los/as jugadores/as, los bienes que están en juego, las estrategias que perfilan para conseguirlos, las formas de delimitación del terreno de juego, simplemente observando las acciones de los/as jugadores/as.

Este particular punto de vista posibilita comprender las intervenciones de los/as agentes dentro de un campo social específico. Los/as agentes que participan de una práctica, no lo hacen sólo por ciertas condiciones presentes en su naturaleza individual, sino fundamentalmente, por la situación social dentro de la cual se desempeñan, a la cual perciben

de una determinada manera, como así también por la percepción que tienen de sí mismos/as dentro de dicha situación. En otras palabras, los comportamientos de los/as agentes en una práctica concreta son el resultado de sus modos de percibir a la práctica, de los objetivos que cree perseguir, de la percepción de sí mismos/as y de los/as otros/as y del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja que la incluye. Veamos.

Nuestra docente (la agente social) se mueve dentro de un campo (la escuela) que tiene ciertas reglas de funcionamiento, algunas explícitas y la mayoría de ellas implícitas. Nuestro niño conoce las reglas: si la maestra impone un punto de vista, éste no debe ser refutado. Nuestra docente, a la vez, es quien posee mayor capital en ese campo: tiene más conocimientos, ha desarrollado más habilidades cognitivas, posee mayor información... O sea, nuestra docente puede hacer valer su poder dentro del campo asumiendo posiciones decisorias sobre el resto de los agentes (los/a niños/as). Y esto explicaría, en parte, por qué la docente ha decidido intervenir (¿ha decidido?; no, en el sentido que fueron sus habitus los que le hicieron tomar una posición activa).

Desanudemos un poco más. Hamilton (1993) explica que el primer uso conocido de la palabra *clase* data de 1517 en un informe de la Universidad de París en el que se refiere, entre otros preceptos para poner en marcha un colegio, el contar al menos con doce “*clases*”.

Probablemente la referencia vaya en la línea de un cierto ordenamiento de la típica escuela medieval en la que no había una organización sostenida en la homogeneidad sino, por el contrario, en la necesidad individual de aprender algo al ritmo que cada uno/a se autoimponía. Sin embargo, tal como afirma Hamilton, el influjo de la Universidad de Bolonia que crecía en tamaño y número de estudiantes en un contexto social y político muy particular, y la misma Universidad de París que modificaba su organización interna, trajeron aparejada cierta necesidad de nuevas formas de disciplina y administración con la cual los/as estudiantes quedaron sometidos/as a una misma regularidad y a un mismo orden con un control más férreo de la asistencia y de los avances en el aprender.

Aun considerando que en estas subdivisiones primaba más una decisión administrativa que pedagógica, lo cierto es que el agrupamiento sirvió tanto a una como a otra.

Pero para no enfatizar una perspectiva que desarrolle el problema de la clase como hecho político o administrativo o como problema de la escolarización, conviene que lo abordemos como un hecho pedagógico y más precisamente como el ámbito en el cual se concretan las prácticas de enseñanza, nuestras decisiones de intervención cuando enseñamos.

Este punto de vista considera a la clase como un ordenamiento secuencial del curriculum, como una unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento y que involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares.

La clase es para Souto (1996), el *escenario de las prácticas pedagógicas* delimitado por un espacio y un tiempo, pero a la vez, los procesos y relaciones que allí se imbrican.

Lemke (1997) la considera una *actividad social* que se construye a partir de un modelo de organización, una estructura y ciertos eventos de tipo específico que se suceden uno tras otro, en un orden más o menos definido desde un principio hasta un final.

Edelstein (2011) la refiere como la *actividad situada* que tiene como propósito central el trabajo con el conocimiento asentado sobre tres pilares sustantivos: el contenido que es objeto de enseñanza y de aprendizaje, la actividad que se realiza en torno a él y las decisiones que se asumen con relación a éstos.

La clase es, según vemos, escenario y actividad social y situada. Es en esa clase en la que tomamos decisiones que suponen ciertos procesos y relaciones, en la que suceden ciertos eventos y en la que se concreta una secuencia de actividades para trabajar contenidos. Pero siempre, y en todos los casos, es en esa clase que tomamos decisiones al respecto.

Para las prácticas de enseñanza Edelstein (2011) refiere a dos tipos de decisiones: las *microdecisiones* y las *macrodecisiones*. Las *microdecisiones* son las que se resuelven en el momento y en situación, devenidas de los aspectos imprevisibles de la clase, y de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas. Las *macrodecisiones*, por su parte, son aquellas que se vinculan con los posicionamientos teóricos del/la docente y que refieren al campo de conocimiento, la enseñanza, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras, y que, por tanto, devienen de supuestos, que las justifican y fundamentan.

Hay además un peso singular que tiene que ver con la temporalidad: hay decisiones que se toman anticipadamente y que, por ello, incluyen mayor racionalidad y pensamiento reflexivo; y hay otras que se toman *in situ* y son, en general, producto del pensamiento práctico (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1993), la intuición (Atkinson & Claxton, 2002) y la reflexión en la acción (Schön, 1987). Las denomino: como *decisiones pre clase* y *decisiones en clase* (Steiman, 2018) asimilando a las *fases preactiva* y *activa* de la enseñanza a la que refiere Jackson (1975).

Nuestra docente, se encontró frente a un hecho no previsto de antemano. Se sorprendió. Nuestro alumno le hace una pregunta y ella tiene que responder en ese espacio situado que es la clase. Responder es decidir. Está a punto de tomar una *decisión en-clase* y la decisión se envuelve en el halo de sus habitus y asume todas las características del conocimiento práctico acumulado: la escuela debe formar ciudadanos/as responsables; los/as docentes pueden aprovechar cualquier situación de clase para promover una situación de enseñanza; los valores se enseñan en las situaciones emergentes y así...

Nuestra docente decide y nosotros/as decidimos con ella, nos hacemos uno/a. Nos dejamos llevar por ese *inconsciente colectivo que un día le da lugar a la flor, pero otro al transformador*.

Podemos a esta altura formular algunas hipótesis respecto a por qué decidió intervenir. Mas todavía no hemos podido responder otro interrogante: ¿por qué decidió intervenir así si podía hacerlo de otro modo?

4. Al lado del camino

*En tiempos donde nadie escucha a nadie
en tiempos donde todos contra todos
en tiempos egoístas y mezquinos
en tiempos donde siempre estamos solos*

Fito Páez en “Al lado del camino”

Cuando hablamos de neoliberalismo solemos pensar inmediatamente en políticas económicas. Sin embargo, es mucho más que eso: es en algún sentido un *proyecto civilizatorio* con implicancias en la vida social, política y cultural. Y aún más, es una *normatividad práctica* en el sentido en que regula normas de vida cotidiana a partir de las cuales definimos y concretamos nuestros comportamientos sociales (Campana & Giavedoni, 2020).

Las muestras al respecto sobran y las repercusiones en las aulas desde temprana edad, abundan:

“Los cinco primeros que resuelvan este problema se llevan una carita contenta en el cuaderno”. ¿No está implicada en esta propuesta el favorecer la **“competencia”** que resulta tan cara a la cultura del neoliberalismo?

“Quien haga los mayores esfuerzos y obtenga las mejores notas será quien merezca ser el abanderado o la abanderada de la escuela”. ¿No está implicada en esta afirmación la lógica de la **“meritocracia”** que es propia de la cultura del neoliberalismo?

“Si en 5 minutos no me dicen quién fue el o la que escribió con fibrón en las paredes del aula, estarán todos castigados con la suspensión del viaje de estudios que íbamos a hacer la semana próxima”. ¿No está implicada en esta amenaza la necesidad del **“enjuiciamiento del otro/a”** que sostiene un cierto orden social según la mirada de la cultura del neoliberalismo?

“Es cierto que yo les había dicho que si se portaban bien íbamos a ir a la plaza a recolectar hojas para una tarea de Naturales, pero como no terminé de explicarles los problemas de Matemática, no iremos” ¿No está implicada en esta excusa la posibilidad de la **“ruptura de las reglas y los acuerdos”** que justifica la cultura del neoliberalismo si es esgrimida por los/as poderosos/as?

“Cada cual tiene que cuidar sus cosas y no prestarlas ni dejarlas por ahí tiradas, porque después sus padres se vienen a quejar que pierden los útiles en la escuela”. ¿No está implicada en esta incursión un acento sobre el **“individualismo”** que es tan propio de la cultura del neoliberalismo?

“Cada uno y cada una de uds. redactará un cuento, le pondrán una linda tapa de cartón y pegarán dibujos o fotos alusivas en la primer hoja y luego se los ofrecemos a los padres en la feria de la escuela para juntar dinero para el viaje de egreso”. ¿No está implicada en esta proposición el germen del **“empreendedorismo”** que resume la incursión en el mercado para la cultura del neoliberalismo?

“Tengo razón y no se discute si es justo o no es justo porque yo soy el profesor y uds. los alumnos”. ¿No está implicada en esta aseveración las **“visiones uniformes y excluyentes”** que caracterizan a la cultura del neoliberalismo?

“Lo que pasa que él trajo sus herramientas para trabajar en el Taller y vos no”. ¿No está implicada en esta justificación una cierta **“legitimación de las desigualdades”** que alimenta la cultura del neoliberalismo?

“Cada uno es responsable por sus propios materiales, ahora hacelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás, sino cada vez que te falte algo el problema te lo tiene que solucionar otro”. ¿No habrá en las argumentaciones de nuestra docente y en sus disposiciones duraderas arraigadas en sus estructuras sociales internalizadas, aun sin que pueda recocerlas, narrativas de la cultura neoliberal?

Esta última podría ser una hipótesis de respuesta a nuestro interrogante acerca de por qué decidió intervenir así si podía hacerlo de otro modo. Levanten la vista que allí viene a hacernos aclaraciones: *“no lo decidí, me salió así sin pensarlo de antemano”*.

Pero nuestro verdadero problema es éste:

El neoliberalismo es esencialmente violento y mata; no sólo condena a millas a la exclusión social, negando su condición ciudadana, sino que también nos condena a la muerte y al daño físico y psicológico. Los números no dejan lugar a duda. (...) Sabemos desde hace más de cuarenta años, aquí y en otras latitudes, que el neoliberalismo no es una respuesta a la crisis ni un conjunto de políticas económicas. Es un proyecto de reestructuración del capitalismo basado en el saqueo, cuyo objetivo desde un inicio fue una concentración de riqueza y poder sin precedentes (...). El despojo al que somos sometidos va acompañado de la construcción de una nueva subjetividad en la que se asienta la cultura neoliberal y sus valores

(individualismo, egoísmo, crueldad, descrédito de la política, etc.), en una refundación del sujeto erigida sobre la demolición del sentir, el pensar y el hacer previos, con objeto de obtener aceptación entre la población. La propaganda, el miedo y la sensación de vulnerabilidad son un mecanismo eficiente para el control social (María José Rodríguez Rejas, 2019).

Nuestra docente vive entramada en una cultura hegemónica violenta y cuando decide, al menos en esta decisión que estamos analizando, ejerce también una forma de violencia.

Bourdieu y Passeron (1977) aluden a la noción de *violencia simbólica* (¡qué lindo es volver a leer los clásicos!) refiriendo que la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto impone por medio de un poder arbitrario, un arbitrario cultural (“*ahora hacelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás, sino cada vez que te falte algo el problema te lo tiene que solucionar otro*”).

Tiempos difíciles. De *tiempos donde nadie escucha a nadie, tiempos egoístas y mezquinos*. Como para parar un rato *al lado del camino* y disponerse a mirar en serio.

5. Mundo agradable

*Todas las personas pueden mejorar
todos los caminos pueden ayudar
si estás ahí, si lo deseás
Este es mi sueño y el de muchos más
ésta es mi casa donde quiero estar
calmar mi sed, viajar en paz.*

David Lebón en “Mundo agradable”

Nuestra docente, aún sin saberlo, aún sin “quererlo” está ejerciendo en su forma de decidir, violencia simbólica. Violencia que se manifiesta no solo por la imposición de saberes curricularmente prescriptos (Bourdieu y Passeron, 1977) sino también por las narrativas que tejen las relaciones cotidianas (Steiman, 2004).

¿Entonces? Si lo hace aun sin notarlo, si está direccionada por sus propias habitus –por las estructuras sociales internalizadas-, si la acción pedagógica es esencialmente una acción de violencia simbólica, parece no haber salida. ¿Se trata de aceptar las condiciones en que inevitablemente se da la intervención pedagógica? No. Veamos

Toda intervención intencionada implica explícita o implícitamente la interrelación entre una serie de acciones, un conjunto de decisiones y ciertos supuestos que las sostienen. Las prácticas de enseñanza, en tanto constituyen una intervención, implican en consecuencia,

este mismo juego de interrelaciones. Pero la particularidad de la enseñanza, regida, en gran parte, por la necesidad de decidir en la espontaneidad, hace de algunas decisiones un mundo atravesado por la inmediatez. Nos vinculamos a ello anteriormente desde la categoría de *decisiones en-clase*.

En la clase, en tanto secuencia de actividades, se identifican ese conjunto de decisiones que se han tomado, algunas que son *pre clase* y otras que son *en clase*.

Las *decisiones pre clase* y *en clase* incluyen tanto a los supuestos y representaciones implícitas y fácilmente develables -y sostenidas discursivamente por quienes enseñan- como a aquellas ocultos y que no se explican racionalmente. Seguramente en las *decisiones pre clase*, en tanto decisiones tomadas con mayor peso y tiempo de reflexividad, se anclan más fuertemente aquellos que conforman el estilo particular de cada enseñante y que constituyen su posicionamiento ante el mundo, los/as otros/as y sí mismo/a, en línea con las macrodecisiones. Pero también en las *decisiones en clase* se vislumbran.

El poder volver sobre nuestras decisiones asumidas puede ser una puerta para evitar lo que nos parecía inevitable en la línea de lo que Bourdieu llamara el *autosocioanálisis* (2007) y que podemos presentar aquí como una reflexión sobre la propia práctica de enseñanza desde un *paradigma propositivo* (Steiman, 2023).

Si lo que pretendemos es reflexionar a partir del análisis de nuestra práctica, lo primero será **reconstruir la experiencia de la clase**: todo lo fidedignamente posible y tratar de repasar lo que pensamos, lo que dijimos, lo que hicimos.

Entonces allí, centrados en algún **foco central de análisis** que elegimos porque algo de la secuencia de esa clase nos ha llamado la atención sobre nosotros/as mismos/as, sobre nuestra forma de intervenir ya sea porque nos impactó, nos hizo dudar, nos conmocionó, nos enojó, nos deslumbró, o lo que fuera que nos haya sacado de la zona de confort.

Centrados en un foco de análisis, en un momento particular de la clase que pasa a ser el núcleo central de nuestra reflexión, en un primer momento, se nos hace necesario **objetivar** las decisiones ya que suelen estar tan naturalizadas que, probablemente, no podamos dar cuenta de haberlas tomado (“*no lo decidí, me salió así sin pensarlo de antemano*”).

El poder objetivarlas es un trabajo en sí mismo: requiere, desnaturalizar, salir de lo obvio y recién entonces poder empezar a enumerar todo aquello que se ha decidido. Parece tan sencillo... sin embargo, no es tan así. Todo lo que decimos, hacemos, comentamos, interrogamos, omitimos, respondemos (y podrían seguir innumerables verbos en esta lista) pertenece al mundo de nuestras decisiones. Solo que, no siempre somos conscientes de estar decidiendo y por ello, no siempre podemos revisar críticamente lo decidido.

Si es posible objetivar las decisiones, el trabajo de reflexión que busca develar la propia práctica puede facilitarse luego a partir de *interrogar e interpelar las decisiones* que hemos tomado. Así, una de las cuestiones más desafiantes, es descubrir la coherencia entre las *decisiones pre clase* y las *en clase* y entre los supuestos que se anclan en las unas y las otras. De allí la necesidad de interrogarlas: ¿Por qué decidimos esto y no aquello? ¿Qué nos llevó a decidir de este modo? ¿Qué otras opciones se deslindan cuando decidimos de este modo? ¿Qué vinculación hay entre esta decisión y la adscripción teórica que la sostiene? (*¿Por qué decidí estas dos cosas: primero decirle: “ahora hazelo en el cuaderno y en tu casa lo pasás”; y luego explicarle como razón que “sino cada vez que te falte algo el problema te lo tiene que solucionar otro”?*)

En las decisiones se evidencian las representaciones y los supuestos desde los cuales hemos asignado sentido a una situación a resolver y en la cual hemos tomado la decisión. Pero supuestos y representaciones no siempre son fácilmente reconocibles. Develarlos implica indagarlos desde el reconocimiento del interjuego objetividad-subjetividad, ya que se elaboran sentidos desde la individualidad en una situación determinada, pero conteniendo en dicha expresión toda la historia social internalizada.

Representar en sentido estricto, es volver a presentar, o sea, re-producir. Esta reproducción siempre es subjetiva ya que no se trata de la producción original sino de una vuelta sobre la misma que construye una nueva realidad subjetiva. En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano (Jodelet, 1986). La representación, es siempre portadora de un significado, un sentido asociado que la caracteriza como tal y no es una simple reproducción sino una compleja construcción en la que subjetividad y objetividad se alimentan mutuamente.

El contrasentido más importante sería considerar que las representaciones constituyen un espejo mental de la realidad exterior a nosotros/as. Por el contrario, la teoría de las representaciones considera que no hay distinción entre lo externo y lo interno, entre lo objetivo y lo subjetivo, tanto en el caso de los/as sujetos individuales como en los grupos a los cuales estos/as pertenecen. Los objetos están estructurados, al menos en parte, por el/la sujeto o el grupo en cuestión como prolongación de sus visiones particulares y de sus prácticas cotidianas.

Para Moscovici (1961), la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres y las mujeres hacen inteligible la realidad física y social.

Este primer acercamiento a un concepto de representación social se vincula con la idea del conocimiento del sentido. Concierno a la manera en que los/as sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del entorno, las

informaciones que en él circulan. Este sentido común, que rescata las creencias y teorías prácticas de los/as sujetos sociales, se estructura en el conocimiento práctico, es decir, el conocimiento que se genera en la práctica, en la acción.

Ninguna representación social existe aislada de otras. Por el contrario, se constituyen en un entramado en el cual se diluye el carácter particular de cada una y en el cual tienen peso las historias personales y colectivas y las posiciones sociales de los/as sujetos. O sea, las representaciones se vinculan íntimamente con los *habitus*, con las *disposiciones estables* tal como lo expresa Perrenoud (2010). A su vez, no son rígidas e inmutables, sino que operan y se construyen desde el interjuego de lo individual y lo colectivo, lo psicológico y lo social.

Así, al ser las representaciones generadas por el *habitus* como disposiciones para la práctica constituidas por estructuras cognitivas, esquemas de percepción de la realidad y apreciaciones socialmente construidas, estructuradas y estructurantes, éstas orientan nuestro desenvolvimiento, dotando a nuestra práctica del sentido construido sobre el juego social del cual participamos.

Este es el aspecto que se vincula más estrechamente con la reflexión sobre la práctica: las decisiones pre y en clase se relacionan directamente con las representaciones que nos formulamos frente al objeto ante el cual tenemos que decidir. A su vez, esas representaciones están enraizadas en el pensamiento práctico y son parte de los *habitus*. Entonces, la modificación de las prácticas requiere adentrarse en aquellas representaciones que direccionan las decisiones y develarlas para poder decidir por un comportamiento diferente o no.

Sanjurjo (1994) refiere a los *supuestos básicos subyacentes* como aquellas concepciones básicas que todo sujeto se va formando a partir de sus experiencias sociales y que se vinculan con sus prejuicios, sus creencias, su ideología, sus representaciones, su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica.

El término fue acuñado desde la sociología por Gouldner (1973) quien sostiene que las teorías sociales contienen dos elementos discernibles: los supuestos formulados de modo explícito a los que denomina *postulaciones* y otros que no lo son a los que denomina *supuestos básicos subyacentes*.

Expresa que los supuestos básicos subyacentes están implicados en las postulaciones de una teoría y se ordenan como un cono invertido: en la parte superior están aquellos que se corresponden con las *creencias generales acerca del mundo y todo lo que hay en él*, mientras que en la parte inferior están aquellos que referencian a *ámbitos particulares*. Afirma a la vez que operan de manera muy semejante a los estereotipos y prejuicios.

Las teorías están sustentadas en estos supuestos, pero también podemos traspolarlos a las prácticas ya que allí se comportan del mismo modo. Podríamos afirmar entonces, que

nuestras prácticas de enseñanza se sostienen en una serie de postulaciones discursivas que dan cuenta de nuestro posicionamiento teórico, pero que, a su vez, se apoya en los supuestos básicos subyacentes que refieren tanto a nuestra forma de ver y vernos en el mundo como en el aula. Y que, para ser revisados críticamente, necesitamos poder objetivarlos y explicitarlos.

Nuestra docente decidió direccionada por su sentido práctico, por sus supuestos (“*Es mi deber como docente enseñarle a mis alumnos/as el valor de la responsabilidad*”) que se anclan en la cultura neoliberal (*responsabilidad es más importante que cooperación*).

“*No, ahora hacelo en el cuaderno y...*” es un acto de imposición de un arbitrio cultural. Si fuéramos nosotros/as y estuviéramos ahí, podríamos emanciparnos de la cultura internalizada develando los supuestos que nos llevaron a decidir de ese modo (*¿De dónde saqué yo que debía intervenir con ese alumno si él mismo me ofrecía una solución? ¿Por qué por enseñar el valor de la responsabilidad no me di cuenta que cercenaba el de la cooperación o el de la solidaridad? ¿Por qué no dejé que sean los/as alumnos/as quienes decidieran qué hacer?*)

La pregunta por los supuestos que direccionan nuestras decisiones puede hallar respuestas con el hábito de una práctica reflexiva (*Porque mi supuesto es que como yo soy la autoridad, yo debo decidir; porque hay un supuesto social que tengo internalizado que me dictamina que la responsabilidad es un valor supremo en el marco de la escolaridad; porque algo me hizo creer que los/as niños/as pequeños/as no saben decidir por sí mismos/as...*).

Así, desde este punto de vista, la columna vertebral de una reflexión sobre nuestra propia práctica, se centra en poder reconstruir la experiencia, objetivar las decisiones que hemos tomado, interpelar esas decisiones para, finalmente, develar los supuestos y representaciones implícitos en ellas.

¿Hay otros caminos? Claro, *todos los caminos pueden ayudar, si estás ahí, si lo deseás*. Solo uno no nos conduce: aquél que nos coloque en un banquillo de acusados o en un lugar de juzgamiento de nuestras acciones. La reflexión sobre la propia práctica es análisis y reflexión sobre nuestras decisiones y sobre los supuestos que las direccionan.

Y volvamos a nuestro principio. ¿Para qué reflexionar? Reflexionar sobre nuestra práctica para poder tener intervenciones que sean de *buena enseñanza*, intervenciones éticas que hagan un bien a nuestros/as estudiantes y que pongan a disposición de ellos/as aquello que valga la pena ser aprendido porque para nosotros/as también valió la pena enseñarlo.

6. Los libros de la buena memoria

Mi voz le llegará

*mi boca también
tal vez le confiaré
que eras el vestigio del futuro*

Luis Alberto Spinetta en "Los libros de la buena memoria"

Referencias

- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia

- Campana, M. y Giavedoni, J. (2020). Neoliberalismo y educación: algunas metamorfosis en la Argentina contemporánea. En: P. Meschini y L. Paolicchi (coord.): *Discursos y políticas de la descolonialidad*. Mar del Plata: Ediciones de la EUEDEM
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de La enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gouldner, A. (1973). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, Biblioteca digital OEI.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morova.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (comp). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2017). *Resolución 1482/17*.
- Rodríguez Rejas, M. J. (2019). *Neoliberalismo: una estrategia de guerra invisibilizada*. Extraído el 28 de septiembre de 2023 de: <https://www.mientrastanto.org/boletin-183/notas/neoliberalismo-una-estrategia-de-guerra-invisibilizada>
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto y S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?* Buenos Aires, Baudino Ediciones-UNSAM.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2023). *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Acerca del autor

Jorge Steiman

Es Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica y Doctor en Educación.

Ejerce actualmente como investigador y profesor en la cátedra Didáctica III y como Director del posgrado de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Es docente de posgrado en varias Universidades de Argentina.

