



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.5 (2020)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo - Uruguay

ISSN 2393-7076

Cultura educativa autóctona**Extractos de “Experiencia Espínola”****Lucía Martínez Gomensoro¹****Resumen**

El presente artículo pretende dar a conocer parte de la experiencia puertas adentro de una institución educativa, para que la perspectiva desde la que se aborda la tarea formativa, la estética o el diseño de los escenarios educativos revierta a un punto nodal en la intervención pedagógica y la creación de cultura institucional. Si queremos observar con mayor profundidad la cultura educativa, es imprescindible tomarnos el permiso de dimensionar cada parte del todo desde la experiencia. En el Espínola, se habilitan las puertas para transitar desde la empatía pedagógica, un camino que tiene como certeza el fuerte compromiso que cada uno de los actores tiene con su tarea. Existe una fuerza liberadora que ejerce el propio contexto, la que el estudiante es estudiante y confía en que el docente es docente. Este sentimiento de confianza educativa establece la base vincular en la que se genera la oportunidad de crear una

¹ Licenciada en Educación Física por la UdelaR, egresada de ISEF en 2002.

Magister en Educación Física y Deporte por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes
Integrante del Equipo Director y Coordinadora pedagógico-académica de Colegio Francisco Espínola para secundaria. Profesora de Gimnasia Artística extracurricular para el Colegio Stella Maris.

Contacto: lumartinez.gomensoro@gmail.com; lmartinezg@stellamaris.edu.uy;
lmartinez@franciscoespínola.edu.uy

cultura educativa autóctona. Establecer un vínculo dialógico en la vida institucional, que genere propiedad, sentimiento de pertenencia y pertinencia, en tanto participación y toma de decisiones garantiza la práctica progresiva de una autonomía educativa. No es posible emprender el proyecto educativo sin que quienes lo viven estén convencidos de que les pertenece, que vale la pena la propuesta, y para ello es preciso contagiar la alegría y el placer de lo educativo, día a día.

Palabras clave: cultura educativa autóctona, confianza pedagógica, experiencia educativa.

Abstract

This article aims at showcasing part of the experience within an educational institution which points at the crossroads of didactic intervention and the creation of an institutional culture when dealing with the task of education, the aesthetics or design of didactic environments. If one seeks to observe educational culture in greater depth, one needs to allow for experientially measuring each part of the whole. At the ‘Espínola’ education centre we enable the path of pedagogic empathy, a path underpinned by each actor’s commitment to their task. The context per se acts as a liberating force by encouraging the confidence that students are expected to fulfil their role, and so are educators. This creates the relationships basis on which an autochthonous educational culture can be built. Establishing dialogical connections within institutional life which generate a sense of belonging and also a sense of relevance when it comes to decision-making guarantees the implementation of an increasingly autonomous educational practice. One cannot undertake this educational project if the protagonists are not persuaded of its benefits, if they do not think it is worth it. In order to achieve this, we must spread the everyday joy and pleasure of the educational task.

Key words: autochthonous educative culture, pedagogical confidence, educational experience

Presentación

La “Experiencia Espínola” surge de la idea colectiva de compartir lo que sucede puertas adentro de una institución educativa en el barrio de Paso Carrasco, luego de haber transitado desde 2004 junto con la comunidad, algunos caminos con la finalidad de generar oportunidades y alternativas educativas para todos, a través de la creación de una experiencia pedagógica, que nos permite hoy compartir con la comunidad.

Este artículo focaliza sobre la cultura del centro educativo, como una creación propia y perteneciente a cada uno de los sujetos que conforman la institución y las formas que van adoptando los vínculos y los roles dentro de esta y que permiten la creación de ciertos marcos de acción (que pueden ser flexibilizados) para la tarea educativa. El día a día, la continuidad de las acciones, el conocimiento de cada uno de los estudiantes y su familia se transforman en los puntos de sostén y dan a la vida escolar diaria una riqueza cultural en la que se contextualizan los aprendizajes, en un ida y vuelta entre los saberes cotidianos y los académicos.

Para provocar cambios, aprendizajes significativos y profundos y que estos sean parte de cada uno hace falta la familia y la comunidad, hace falta la mirada en equipo. Son la autonomía, la responsabilidad, el desarrollo de habilidades sociales, la empatía, la comunicación abierta y sincera, valores primordiales que sustentan la intervención educativa, con el amor y el respeto pedagógico como base, para adentrarse en esta aventura compleja, pero fascinante, de educar.

Escenarios “educativamente confiables”

La idea de una escuela que pueda dar respuesta a las realidades institucionales, personales y comunitarias nos ofrece el desafío de pensar el diseño de los escenarios educativos² con mucha más profundidad, en tanto hace a la intervención pedagógica y la gestación de cultura en cada centro educativo. Pensar en cualquier institución, hace que se involucre todo aquello que le da forma y que lo constituye como tal, aquello que es parte indisoluble de su esencia: los sujetos (y su subjetividad), lo emocional, lo vincular, lo físico, lo académico, lo disciplinar, lo colectivo, lo individual, lo comunitario.

La forma de entender la cultura institucional³ se anida en el contexto educativo y se hace necesario cuidar cada aspecto que hace a la forma de vivir y hacer lo pedagógico. La mirada con la que se invita a observar a los centros educativos en forma integral, en la que sea posible identificar en cada aspecto que toma vida pedagógica y en cada ámbito que hace a la

² “Un escenario educativo se construye con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo ... Es un proceso complejo, contradictorio, de configuración personal, de relación de lo social y lo individual, del medio más cercano y las experiencias e historia personal” (Figueroa Martínez, Esteves Fajardo, Bravo Santos, & Estrella Asencio, 2018, p. 176).

³ La cultura institucional es “la cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Poggi, *et al.*, 2006, p. 35).

naturaleza de la escuela⁴, la o las formas que estas adoptan al expresarse en la propia dinámica institucional como una oportunidad de visitar nuestras prácticas docentes.

Se entiende que la institución se comporta como un entretejido en el cual cada fibra que se mueve indefectiblemente influye y afecta a la otra, alcanzando una trama colectiva que le otorga valor al encuentro. Si queremos observar con mayor profundidad la cultura educativa institucional, es imprescindible tomarnos el permiso de dimensionar cada parte del todo desde la experiencia, desde la empatía pedagógica con la familia, la maestra, el profesor, la administrativa, el portero, el personal de limpieza, con la arquitectura del lugar, con la comunidad en la cual está inserta, con aquello que no está dicho, pero que transita lo educativo. Pues el apreciar la tela desde lejos no nos permitirá reconocer las fibras, sin embargo, tocarla y volverla tangible nos habilita la posibilidad de reconocer la textura y lograr mirar en profundidad.

Es necesario lograr una mirada en la que evocar a la escuela pueda ser para cada estudiante, para cada docente, para cada familiar, la representación de un todo que le es propio y natural. Lograr que el contacto con la propuesta educativa provoque establecer vínculos con aquello que constituye lo humano, lo afectivo, lo vincular, lo social, lo cultural... En la que se pueda traer a la conciencia, y por tanto dar luz a nuestros pensamientos, la idea de todo aquello que lo conforma, lo condiciona y lo caracteriza. Pero que además y por sobre todo, este pensamiento esté asociado a un sentimiento de propiedad y de pertinencia –que se puedan identificar y definirse a sí mismo en relación a un grupo social–, en el que se refleje lo vivido en el centro educativo (por el estudiante durante el día escolar, la charla de la maestra con la familia, la clase que se desarrolla por parte del docente...) como algo de lo que son parte fundante. Que el pensar en ir o estar en la escuela, la idea de “ir a estudiar” o “ir a dar clase” o ir a “hablar a la escuela” sea una acción placentera, de contención y de mirada en equipo. En este camino, se da batalla a la individualidad como forma de responder a las nuevas formas a las que se empuja al sujeto a una “lógica social” producto de la vertiginosidad de los cambios que se suscitan a nivel social. En este sentido, expresa Hevia (2006) que

en la actualidad, los riesgos de una sociedad fragmentada en un archipiélago de islas inconexas otorgan una nueva importancia al tema de la cohesión social. El debilitamiento de las identidades colectivas provoca sentimientos de inseguridad y pérdida que hace muy difícil integrar la diversidad social en un “nosotros” que incorpore las experiencias subjetivas de los ciudadanos (Hevia, 2006, p. 72).

⁴ Escuela tomada como un todo, no como un tramo educativo o como un espacio físico determinado.

Todos, los docentes, los estudiantes y las familias, nos movemos en relación a nuestras propias creencias y supuestos sobre el mundo que nos rodea, como principios de actuación y comportamiento, pero también como estructuras mentales, emocionales, sociales que nos permiten comprender el mundo (Perkins, 1992). Tener presente esta condición en la intervención pedagógica para cada uno de los diversos momentos educativos permite o habilita la posibilidad de generar un espacio de empatía humana y profesional, que se transfiere a los trazos vinculares que se gestan en la tarea pedagógica, así como en la dimensión académico-metodológica. Esto nos permite pensar que las bases del aprender y del enseñar son procesos que no se reducen al salón de clase, sino que se expanden fuera de las paredes del aula y se filtran a través de los estudiantes y sus familias, como una onda expansiva que va llegando a las diversos integrantes de la comunidad educativa.

Esta forma de entender la construcción de lo institucional ofrece la oportunidad de crear en el contexto, y para todos quienes somos parte, una especie de simbolismo colectivo en el que todos entendamos, sin tener que explicitarlo, lo que representa el centro educativo y lo que allí sucede. La institución se vuelve un anclaje para crear con los estudiantes (y con docentes, funcionarios y dirección) un círculo de confianza en el que se pueda saber que unos cuentan con los otros, para desarrollar la tarea desde el lugar más placentero, y a la vez pertinente con el hecho de aprender y de enseñar.

Si logramos establecer este clima de confianza pedagógica, la situación que se gesta resulta en una tranquilidad personal y emocional, que favorece todos los procesos constructivos culturales, los académicos y los sociales, que se generen bajo “ese techo”, porque inclusive en los errores o en los desaciertos, se puede garantizar un clima institucional en donde sea posible explorar con seguridad afectiva los caminos educativos que se recorran. Expresa Freire (2015) con respecto a esto que

el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuánto más solidaridad existe entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela (Freire, 2015, p. 93).

La creación de un escenario de *confianza educativa*, genera la posibilidad de que cada uno, desde el lugar que le asigna la institución y en relación a su rol, pueda transitar desde un quehacer placentero, que favorece cualquier proceso pedagógico. Desde esta mirada, la interpretación que se hace de las acciones sucede bajo un anclaje personal basado en la percepción y creencia que se gesta en la institución, en la cual se provoca la confianza en los

vínculos construidos. Cada uno sabe que el otro se compromete fuertemente con su tarea desde una autonomía que el propio contexto apoya, es decir, el estudiante es estudiante y confía en que el docente es docente, “La confianza y la falta de ella nos habla de la manera como encaramos el futuro en función de los peligros que éste puede deparar. Definen, por tanto, nuestro modo particular de relacionarnos con el mundo y con el futuro” (Hevia, 2006, p. 74).

Todo sistema social, y por lo mismo la escuela, requiere desenvolver la confianza como condición de funcionamiento. El sistema escolar está llamado a desarrollar, tanto a nivel de sus estructuras como de su cultura organizacional, mecanismos para generar confianza en sus miembros. La escuela tiene que transformarse en un espacio que amplíe la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde la confianza sea cultivada como el valor básico donde tienen lugar los aprendizajes. (Hevia, 2006, p. 74).

La interpretación de los fenómenos, tanto desde los docentes como de los estudiantes y sus familias, nace de una visión compartida en la cual cada uno establece un círculo de confianza desde el cual proceder, entendiendo que todos están en el mismo barco y que se pretende llegar a puerto de la mejor manera, y que, para ello, se necesita de todos. Como docentes, es preciso tener presente que “la percepción que el alumno tiene de mí no resulta exclusivamente de cómo actúo sino también de cómo el alumno entiende el modo en que actúo” (Freire, 2015, p. 92), y en eso se da la naturalidad y el placer del encuentro educativo. La posibilidad de tener un vínculo fresco, de sabernos humanos, y por tal entendernos como aprendices natos, otorga la posibilidad de tener desvíos, salidas de pistas, cruces peligrosos, sin perder de vista, ni dejar de tener en nuestras manos la hoja de ruta. Una vez instaurada la confianza pedagógica, se reduce el efecto de lo que llamamos “estar bajo sospecha”, puesto que, frente a cualquier dificultad o problema, la que subyace no es la duda de una mala intención, sino la tranquilidad de que lo que sucede tiene que ver con el bien de cada uno de los estudiantes, sus familias, y los docentes. Este sentimiento de confianza educativa genera la posibilidad de establecer un efecto vincular, en el que se pueda minimizar la desconfianza en el otro, transformando esa “dificultad o problema” en una oportunidad.

La construcción de las redes de vinculación que vienen dadas casi como un legajo cultural, es decir, lo que se espera del docente, del estudiante y de un director, muchas veces nos atrapa en la imposibilidad de ver de otras maneras lo “que nos pasa todos los días”, y poder prestar-nos atención. Al referirse a las maneras, se toma la perspectiva que Larrosa y Rechia (2018) nos proponen, que ser profesor ofrece maneras de ser docente, puesto que entienden que “la manera como cada uno es en la vida es en cada caso singular [se manifiestan] encarnadas en la configuración propia de cada actividad” (Larrosa y Rechia,

2018, p. 270). Se presenta entonces, la oportunidad de generar en cada institución educativa maneras de ser profesor, maneras de ser estudiante, maneras de ser director desde un lugar de comodidad pedagógica que nos permita habitar y disfrutar de forma activa y responsable del encuentro educativo.

Se enfatiza en la comodidad pedagógica del docente porque se entiende que es este el responsable por aquello que sucede en el aula y sigue siendo quien ofrece “reglas que han de posibilitar el juego, maneras propias de hacer las cosas, procedimientos orientados al pensamiento” (Larrosa y Rechia, 2018, p. 280). Son los docentes, desde cada intervención, uno de los pilares fundamentales para el tipo de cultura educativa institucional, puesto que son quienes entran cada cuarenta minutos (figurativamente) al aula y emprenden ese primer frente de batalla en esto de dar transformación educativa, y de ellos depende mucho el cómo cada estudiante experimenta la cultura pedagógica.

En el contexto en el cual se desarrolla la tarea educativa, las relaciones y vinculaciones que se construyen implican casi en forma permanente la deconstrucción o al menos fisura de culturas hegemónicas, y la reconstrucción de nuevas formas de ver y entender lo vivido cada día. En estas construcciones y reconstrucciones, se arraigan las matrices de enseñanza y de aprendizaje, así como las “exigencias” de los roles que se pretenden, desde lo que no está escrito en ningún documento pero que guía nuestras maneras de comportamiento. Nos permite trazar las rutas vinculares, que son las que sostienen la convivencia cotidiana y que tienen que ser propias del escenario educativo, conformadas, configuradas, reconstruidas con esos actores con los que toca compartir el camino.

Crear cultura autóctona

Crear una cultura institucional permite ensayar formas de autonomía colectiva capaces de reflejar y a la vez de interpelar las formas más habituales de entender el acto educativo, para poder cuestionarlas y poder decidir, a la vez que se gesta una nueva estética cultural.⁵

El respaldo de un colectivo que mantiene su apertura para el intercambio de ideas, una escucha atenta a lo que sucede, una mirada que connote observación de los fenómenos que acontecen da la tranquilidad del intercambio respetuoso, como base en la construcción y reconstrucción de la tarea educativa. La autonomía de cada uno de los actores y la posibilidad

⁵ La estética entendida, en el pensamiento de Bourdieu (1997), cuando propone que la percepción subjetiva, se genera a través de las experiencias del sujeto en las cuales va construyendo sistemas de clasificación, de codificación en su recorrido social y su condicionamiento durante las prácticas y acciones. La mediación entre lo individual y social va configurando categorías que permiten la adquisición de competencias estéticas (CITADO POR Maestri, 1997).

de tomar decisiones con respaldo institucional hace que cada uno pueda desenvolverse con la soltura suficiente para dar rienda a la emancipación cultural educativa.

Esta forma de trazar las maneras de actuar y proceder tiene en la base acciones que se vinculan con procesos metacognitivos y experienciales. En oposición a aquello que viene impuesto, que se reproduce en el aula sin un sentido, y sin sentido, pocas son las oportunidades para que eso resulte en una transformación significativa. Se trabaja en la posibilidad de generar el espacio para que se pueda decidir, realmente, porque tal como sostiene Litwin, “la educación es una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas que permiten la creación de sentido y significado. Adaptarse al mundo, entenderlo y aprender a cambiarlo conforman la propuesta de la educación” (Litwin, 2008, p. 20). Pero también el contexto institucional es quien ejerce esta fuerza liberadora.

Suele asumirse que el docente por su tránsito terciario ya ha alcanzado algunas habilidades y capacidades para el desarrollo de la tarea educativa. No obstante, haber transitado una carrera de formación docente solo es el comienzo, puesto que una vez logrado todo ello, –y esto no es novedad para quienes se encuentran dentro del contexto educativo– se necesita de la capacidad para resolver problemas, comunicarse, trabajar en equipo, formarse permanentemente, ser empáticos y tener una mirada atenta sobre la sociedad y los estudiantes. Para que estas condiciones tengan lugar, es menester una institución educativa involucrada con cada uno de los sujetos, que genere oportunidades de aprender y de enseñar, que ofrezca espacios para el desarrollo de las formas de ser docentes, de ser profesional y de ser humano, se plantea “la necesidad de introducir una serie de transformaciones en la matriz de su diseño institucional, en las propuestas y prácticas pedagógicas y en la cultura que gobiernan las interacciones al interior de los centros de enseñanza” (Corbo, 2012, p. 41). La creación de un espacio con manejo autónomo de las libertades, las obligaciones, los derechos, las responsabilidades siempre es un lugar de propuestas educativas transformadoras.

No se pueden obviar las diferencias culturales que se encuentran en un mismo salón de clase, en un pasillo de recreo, en una escuela, lo que sí se puede es respetar esas culturas para entender, comprender y ser empáticos con las realidades de cada una de las personas que asisten a la institución, para poder desplegar la disposición que se merecen. Propone Freire (2015) con respecto a esto que

no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela (Freire, 2015, p. 62).

El autor se refiere a los educandos, pero es tan válido como cierto para los docentes, las familias y los directores y directoras. Pero se puede pensar de la mano de lo que también propone Freire, es la creación de una *cultura autóctona*, a partir de la convivencia de cada cultura, que pueda ser propia y gestada en cada sujeto en la interacción y convivencia con y en la institución. Si nos vamos al diccionario etimológico del DRAE lo autóctono refiere a lo “dicho de una persona o del pueblo al que pertenece: Originarios del propio país en el que viven”⁶. Esta raíz nos ofrece la idea de aquello que a uno le pertenece, y que lo define desde su origen. Pensar en el estudiante y el docente como seres autóctonos de su tierra educativa y a la cual les pertenece la cultura institucional. Si se remite al origen griego del término se puede ver que, *autókton* refiere a lo ‘indígena’, se compone por el *khtkon* que hace alusión a la ‘tierra’, y *autos* que significa ‘mismo’ (Corominas, 1973). La etimología de la palabra autóctono potencia la idea de aquello que nace desde un territorio, de un lugar que se configura como su origen y que crece desde esta propia naturaleza que la tierra le confiere. Pensar, entonces, en una cultura educativa autóctona, nos permite crear dentro de la institución, aquello que nos pertenece y que nos identifica, en la medida que es parte originaria y constitutiva de quienes formamos parte y transitamos lo pedagógico.

Establecer un vínculo dialógico en la vida institucional, que genere propiedad, sentimiento de pertenencia y pertinencia, en tanto participación y toma de decisiones, garantiza la práctica progresiva de la autonomía educativa. Para que la cultura institucional sea experimentada como propia –refiriendo a cada una de las personas que integran o participan de esta experiencia–, debe ser vivida y construida por cada uno de los sujetos, desde un lugar de igualdad.

Una igualdad que lejos de ser usada a modo de *cliché educativo* pretende expresar que todos son potencialmente capaces de lograr este vínculo, que se parte de la premisa de que todos hacen y son parte de la institución a la que pertenecen, y piezas fundamentales para formar ese todo que representa aquello que se amalgama con la empatía descrita y que, a su vez, permite el desarrollo de los roles, las vinculaciones y las formas de ser y estar en la institución. Se entiende que una noción de igualdad parte desde una mirada que la ofrece, “no como una equivalencia, ni identidad, ni ‘lo mismo’, sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo, una suerte de ‘atmósfera’ que impregna la vida” (Skliar, 2018, p. 33).

Un diálogo entre lo anecdótico y el valor de una cultura educativa autóctona

⁶Recuperado de: <https://dle.rae.es/aut%2525C3%2525B3ctono>

Cuenta una madre: “el otro día hablando con mi hija, entramos en una discusión porque para ella el Espínola es como un mundo paralelo. Estábamos conversando y dice la palabra ‘fermacia’. Le dijimos con mi compañero que no se decía así, que se decía farmacia, para lo cual ella seguía sosteniendo que se decía fermacia. Luego de unos minutos acalorados sobre cómo se decía la palabra, nos contesta: “¡bueno, ta... en el Espínola se dice así, así que yo le voy a seguir diciendo así!”

(Mamá de una estudiante de 4º año de secundaria)

Aclarado con la madre y la estudiante la forma en la que se debe pronunciar la palabra *farmacia*, el relato trae una anécdota que grafica el cómo una persona que es parte de cierta institución, en este caso, una estudiante quien empieza su último año de estudio, luego de un tramo recorrido desde la primaria, entendía que la institución le daba autoridad para sostener con propiedad el cambio de un registro lingüístico. El relato de la madre deja ver cómo se entretejen bajo las formas de percibir lo institucional, formas de ser y estar en el centro educativo, desde lugares muy personales, pero que por sobre todo permite, en este caso a un estudiante, colocarse en un lugar de propiedad y de pertenencia a aquello de lo que se siente parte, la institución educativa.

Las ventajas educativas que tiene crear una *cultura educativa autóctona*, sentida y experimentada como propia, se relacionan con la idea de que la educación pueda constituirse como un agente de cambio y transformación social, como el relato que se construye a través de experiencias significativas y que representa un punto de unión a veces desestimado. Si los estudiantes viven la institución desde la imposición cultural, lo que genere en tanto comportamientos y adopción de conductas solo tendrá un efecto de corta duración, puesto que será ajena y probablemente logremos que dure los años que permanecen en la institución y durante las seis a ocho horas que nos acompañan cada día. Si, por el contrario, se materializa la mirada de una cultura educativa autóctona, que tiene que ver con ellos y su experiencia, y en las formas que van adoptando las maneras de ser y estar dentro del centro educativo, estaremos en oportunidad de que cada estudiante se apropie de esa cultura institucional, se sienta parte constitutiva de ella, y por tal tendrá más chances de permanecer en los esquemas de actuación aún, cuando su escolaridad haya terminado.

Una cultura educativa autóctona debe permitir la existencia de cierta permeabilidad entre lo académico y lo afectivo, entre lo científico y lo anecdótico, entre el caos y el orden, entre lo profesional y lo humano, de forma que las construcciones de los lenguajes (como se desarrolla en la anécdota) se tejan desde las experiencias que provocan las vivencias, y por eso lo insustituible que se hace la presencia, en las formas que cada uno de los sujetos siente lo educativo. Lo mismo se entiende para con los docentes. Poco sentido tiene que la propuesta o el proyecto educativo sea una gran idea de los directores y que nada tengan que ver los

docentes más que ser vehículo de acciones ajenas, es decir, de nada sirve “...cualquier intento por mostrar un modelo de interioridad escolar desde la exterioridad –sea esta extranjera o nativa– provoca un cambio de lenguaje, una cierta intraducibilidad” (Skliar, 2018, p. 37), que promueve una apatía pedagógica que queremos evitar.

Es de mucha importancia que cada docente tenga la oportunidad de abordar su tarea educativa en “modo laboratorio”. Y al referir a la palabra laboratorio y su etimología, la “*labor*”⁷ el trabajo, el oficio docente, y el sufijo “*torio*”⁸ de lugar, que ofrece el aula y su naturaleza. Es decir, que funcionar en “modo laboratorio” represente la oportunidad de tomar cada encuentro como una instancia de aprendizaje, que estará indefectiblemente ligada a ese momento, a esa experiencia, con esos estudiantes y en ese día, en el que se podrán ensayar formas, contenidos, saberes, vivencias que permitirán que se conozcan cada vez más entre estudiantes y docentes. Conocerse más habilita disposiciones personales para la convivencia educativa, para el enseñar y aprender.

Los docentes transitan espacios de formación y de docencia de alguna manera con las mismas oportunidades en tanto experiencias que se presentan en el día a día. Se está frente a la misma oportunidad de enseñar y aprender dentro de cada aula, de hacer de cada encuentro una nueva oportunidad para lo educativo. Una vez que la propuesta del centro le pertenece a cada docente y cada estudiante y puede apropiarse del proyecto, se estará en condiciones de vivir la cultura educativa con fluidez pedagógica, y vehiculizar una especie de flexibilidad didáctica que habilite el experimentar en pro de una educación merecida.

La naturalidad de los roles educativos

“Dicen que soy yo”.

(Otra frase que suena a veces cuando alguien llega buscando al director, el director responde...)

Que, si bien causa una simpatía, para quién lo escucha, refleja un sentir de igualdad frente a cualquier otro docente que forma parte del equipo, y además se puede decir que “se esconde” en esa frase, una naturalización de los roles y tareas dentro de la institución, consensuadas naturalmente desde el respeto y admiración por la tarea del otro, el de estudiante, el de docente, el de adscripción, el de director o directora.

En esta pequeña anécdota, se grafica un escenario del centro educativo, en donde se hace imprescindible que el respeto y el amor estén presentes en lo que subyace a cada acción pedagógica. Los roles son negociados y consensuados, se tiene en cuenta las experiencias

⁷ Recuperado de: <https://dle.rae.es/labor?m=form>

⁸ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-torio?m=form>

docentes, los perfiles, las cualidades personales, las preferencias en las tareas, los tiempos de trabajo, los procesos personales, para desarrollarse cada uno en su rol y en las responsabilidades que conlleva.

Hay una marcada intención en que cada estudiante, familia y cada docente pueda ser profundamente respetado y querido en su epistemología personal, en sus culturas y con sus saberes ya impresos y sus experiencias ya vividas. Propone Freire que es menester “el deber respetar... los saberes con que llegan los educandos, sobre todo de las clases populares – saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria–... discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes” (2015, p. 31), y poder transmitir el mayor de los respetos por ese sujeto (estudiante, docente, familia) que se integra a la institución. Poder colocar a la persona en un lugar de igualdad, habiendo logrado un vínculo de confianza trazado desde el afecto pedagógico, abre puertas para los tan anhelados aprendizajes significativos y no solamente a los de tipo académico, sino a todos aquellos aprendizajes que hacen a la persona y la definen como ser “respetar el bagaje cultural de los estudiantes y sus propios modos de aprender... El compromiso de los profesores no es el de “pasar materia ... , sino de generar conocimiento, que verdaderamente produce confianza y facilita moverse en el mundo” (Hevia, 2006, p. 75).

Una forma de mirar y construir camino hacia una cultura educativa autóctona

Se invita al lector a reflexionar sobre el posicionamiento o, como propone Skliar, reflexionar sobre *la mirada*, “si bien la mirada ofrece una dualidad compuesta por focos y por bordes poco explorados, sabemos que en las instituciones educativas se toman decisiones a diario, como producto de la naturalización de la mirada” (Skliar, 2018, p. 39). ¿Qué mirada hemos naturalizado?, ¿cuáles son los bordes poco explorados?, ¿cuáles los focos?, ¿qué mirada nos otorga nuestra cultura educativa autóctona?

No es posible emprender el proyecto educativo sin que quienes lo viven estén convencidos de que les pertenece, que vale la pena la propuesta y para ello es preciso contagiar la alegría y el placer de lo educativo, día a día.

La forma de abordar la tarea educativa y los escenarios que seamos capaces de diseñar para la puesta en escena revierten a un punto nodal para la intervención pedagógica y la creación de cultura institucional. Para ello es imprescindible tomarnos el permiso de vivir cada instancia que hace al todo, desde la experiencia, con la empatía pedagógica como bandera, y la certeza del fuerte compromiso que cada uno de los actores tiene con su tarea. El

contexto educativo como fuente de fuerza liberadora y de disfrute de la confianza educativa, para tener la oportunidad de crear una *cultura educativa autóctona*.

Establecer un vínculo dialógico dentro de la vida institucional como forma de ser y estar da oportunidad para generar esa propiedad sobre los procesos que se suceden a la vez que se gesta el sentimiento de pertenencia y pertinencia, en tanto cada sujeto tiene el potencial de la participación y la toma de decisiones. En esto se da la garantía de la práctica progresiva de una autonomía para quienes forman parte de la institución y se identifican con una cultura educativa autóctona.

Referencias

- Corominas, J. (1973). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana (Vol. 3). Madrid: Gredos.
- Figueroa Martínez, E., Esteves Fajardo, Z., Bravo Santos, O., & Estrella Asencio, P. (2018). Los escenarios educativos en la actualidad: historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *Research Journal*, 2(10), 175–188.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1a ed.). Buenos Aires: Fin de siglo.
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2018). *P de profesor*. (1ra ed.). Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (2008). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. In *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctica contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Maestri, M. (1997). *Consumo Cultural y Percepción Estética: conceptos básicos en la obra de Pierre Bourdieu*. Depto. de Ciencias de la Comunicación Comunicación Social UNR Consumo
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (4a ed.). Barcelona: Gedisa SA.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.