



INTELECTUALIDAD ORGÁNICA Y EJERCICIO DOCENTE: POSIBILIDADES DE ACCIÓN EN LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES¹

Recibido: marzo 26 de 2015/ Revisado: octubre 28 de 2015/ Aceptado: noviembre 12 de 2015
Por: Nilson Javier Ibagón Martín²

Para citar este artículo/To reference this article/Para citar este artigo

Ibagón, N. (julio- diciembre, 2015). Intelectualidad orgánica y ejercicio docente: Posibilidades de acción en la reducción de las desigualdades escolares. Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, VII (2), 67-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG15.05060206>

RESUMEN

El artículo, a partir de la perspectiva del *Effet-établissement* y en particular con lo que se denomina efecto-profesor, tiene como objetivo evaluar cómo, en un reducido margen de acción que se le asigna a la escuela alrededor de una formación real de trayectorias educativas, los docentes se configuran en agentes que pueden marcar diferencias significativas en la formación de los estudiantes, especialmente de los que pertenecen a las comunidades más vulnerables. En este sentido, al tomar como referente los postulados generales desde los cuales se ha cuestionado a la escuela como agente de reproducción de hegemonía, se desarrolla una perspectiva teórica que le asigna a los educadores una capacidad *latente* -desde la figura de intelectual orgánico-, de establecer acciones contra-hegemónicas que tendrían un impacto real en los estudiantes con menores niveles de capital cultural y económico. Por lo tanto, se propone que la acción docente que se desarrolla en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, puede y debe reducir las desigualdades escolares que se presentan entre las elites y los sectores populares, a través de prácticas educativas que vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos, y vinculen, por el contrario, ejercicios de formación crítica y propositiva.

Palabras Clave: Aprendizaje activo, comportamiento del docente, eficacia del docente, intelectualidad orgánica, relación profesor-alumno.

¹ Artículo de reflexión que se deriva de un ejercicio de revisión teórica en el marco de la investigación: Prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica: análisis desde tres instituciones educativas oficiales de Bogotá.

² Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires; Magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Políticas Educativas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); Especialista en Currículo y Pedagogía de la Universidad de los Andes; Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia; integrante del grupo de investigación Educación y Pedagogía (UGC). Profesor catedrático Asistente de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Docente de Ciencias Sociales, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: nilson.ibagon@ugc.edu.co - njibagonm@pedagogica.edu.co



ORGANIC INTELLIGENTSIA AND TEACHING EXERCISE: POSSIBILITIES OF ACTION IN REDUCTION OF THE SCHOOL INEQUALITIES

ABSTRACT

The article, from the perspective the *Effet-établissement* and in particular with what is called effect - professor, aims to assess how, in a reduced margin of action that is assigned to the school around a real formation of educational trajectories, teachers are configured in agents that can mark a significant differences in the formation of students, especially those who belong to the most vulnerable communities. In this sense, taking as reference the general postulates from which has questioned the school as an agent of reproduction of hegemony, develops a theoretical perspective that assigns to educators a *latent* capacity - from the figure of organic intellectual -, of establish anti - hegemonic actions that would have a real impact on students with lower levels of cultural and economic capital. Therefore, it proposes that the teaching action that takes place in contexts of social and economic vulnerability can and should reduce school inequalities which arise between the elites and the popular sectors, through educational practices that go beyond the simple transmission of knowledge, and they link on the other hand, exercises of critical and purposeful formation.

Key Words: active learning, teacher behavior, teacher effectiveness, organic intelligentsia, teacher-student relationship.

INTELLECTUALIDADE ORGÂNICA E EXERCÍCIO DO PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE AÇÃO NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

RESUMO

O artigo, a partir da perspectiva de *Effet-établissement* e em particular com o que é chamado de fato-professor, tem o objetivo de avaliar como, em um pequeno espaço de ação que é atribuído a escola em torno de uma formação real de percursos educativos, os professores são configurados em agentes que podem fazer diferenças significativas na formação dos alunos, especialmente de aqueles pertencentes às comunidades mais vulneráveis. Neste sentido, tomando como referência os postulados gerais desde os quais se tem questionado à escola como um agente de reprodução da hegemonia, se desenvolve uma perspectiva teórica que atribui aos educadores uma capacidade latente – desde a figura intelectual orgânica-, de estabelecer ações contra-hegemônicas que teriam um impacto real sobre os alunos com níveis mais baixos de capital cultural e econômico. Por isso, propõe-se que a ação docente que se realiza nos contextos de vulnerabilidade sócio-econômica, pode e deve reduzir as disparidades escolares que existem entre as elites e os setores populares, por meio de práticas educativas que vão além da simples transmissão conhecimento, e vinculem, por outro lado, exercícios de formação crítica e propositiva.

Palavras-Chave: aprendizagem ativa, comportamento do professor, eficácia do professor, intelectualidade orgânica, relação professor-aluno.



INTRODUCCIÓN

Aunque gran parte de las reflexiones sociológicas que se han establecido en las últimas décadas en torno a los procesos educativos que se llevan a cabo al interior de las instituciones escolares, por un lado, han cuestionado el papel transformador y emancipador de la escuela, otorgándole, por el contrario, funciones de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales (Bowles & Gintis, 1981; Bourdieu & Passeron, 1996), y, por otro, han señalado su bajo impacto real en las trayectorias educativas de los estudiantes, ubicando a otras instituciones -como la familia- en el centro de ese proceso (Lahire, 1997; Singly, 2009), el presente escrito, a partir de la perspectiva del *Effet-établissement*³ (Bressoux, 2011) y, en particular, con lo que se denomina efecto-profesor, evalúa el papel que cumplen los docentes como agentes que, en un reducido margen de acción que se le asigna a la escuela alrededor de una formación real de trayectorias educativas, pueden marcar diferencias significativas, especialmente en las comunidades más vulnerables.

Es necesario aclarar que el texto que se desarrolla en estas páginas, no pretende ir en contravía de los postulados generales desde los cuales se ha cuestionado a la escuela como agente de reproducción de hegemonía, por el contrario, reconoce como principio fundamental de análisis dichas afirmaciones y estudios, relativizándolos desde una perspectiva teórica que le asigna a los educadores una capacidad latente -desde la figura de intelectual orgánico-, de establecer acciones contra-hegemónicas que tendrían un impacto real en los estudiantes con menores niveles de capital cultural y económico.

Con el fin de desarrollar dicho argumento, el texto se apoya en los postulados de Antonio Gramsci (1986), en torno a la figura del profesor visto como *intelectual orgánico*; postura teórica que cuestiona y plantea alternativas al rol restringido

y tradicional de los docentes como agentes que, por un lado reproducen el discurso hegemónico de las elites, y, por otro, ayudan a que las desigualdades sociales sean mayores. En concordancia, se establecieron cuatro ejes de análisis: el primero aborda la relación existente entre la reproducción de hegemonía de las elites y la escuela, destacándose a la vez el papel del docente en la posibilidad manifiesta que tiene de construir alternativas de cambio que cuestionen dicha hegemonía; el segundo eje analiza la importancia que tiene en la construcción de intelectualidad orgánica en los profesores, un trabajo de indagación interna que les permita tanto en lo teórico como en lo práctico resignificar su labor; seguidamente, se hacen algunas consideraciones sobre algunos procedimientos pedagógicos que viabilizarían el ejercicio de la intelectualidad orgánica por parte de los docentes en el aula, mejorando así su práctica y, por lo tanto, los procesos académicos y personales de sus estudiantes; y, posteriormente, se proponen unas consideraciones finales donde se retoman los núcleos centrales de los demás ejes vinculándolos directamente con la posibilidad de reducir las desigualdades escolares a través del accionar docente.

Hegemonía y escuela: el profesor como intelectual orgánico

Si se tiene en cuenta que:

La hegemonía es el proceso a través del cual una clase se produce a sí misma como sujeto histórico, siendo una construcción social, y como tal, expresándose en multiplicidad de organizaciones y de prácticas por las que una clase fundamental, al reconstruir su unidad como sujeto político, es capaz de dirigir al pueblo-nación. (Portantiero, 1982, p. 171)

Según lo anterior, surge como un tema central para su comprensión, el papel que juega el sistema escolar y la educación en su configuración y reproducción.

Para el autor citado, el sistema escolar es uno de los factores a través de los cuales se produce la hegemonía que permite a una clase social imponerse a las demás, más no el único, ya que se deben vin-

³Desde esta perspectiva, se tienen en cuenta otras variables de índole intra-escolar que van desde elementos de tipo material como la infraestructura, hasta aspectos relacionados con el currículum y la dirección eficiente de la escuela.



cular al análisis otras organizaciones culturales que actúan en la sociedad civil (familia, iglesia medios masivos de comunicación y otros). En el campo de la Sociología de la educación, esta aclaración se realiza, a partir del análisis de una de las tensiones principales que explican las desigualdades escolares: el peso que tienen los factores *extra escolares* y los *intra escolares* en la generación de dichas desigualdades (Nogueira, 2013).

Sin embargo, la relación hegemonía- escuela se presenta como lógica y fundamental, en la medida que "la supremacía de una clase social no es sólo dominación - como hegemonía- sino también dirección cultural y moral" (Gramsci, 1986, p. 374). Por lo tanto, para imponerla no basta la coerción de los aparatos regresivos del Estado, sino que es preciso también, el consenso o consentimiento de las clases subalternas, punto en el cual se hace esencial el sistema escolar.

La hegemonía en la escuela -a la cual utiliza como plataforma-, actúa como constituyente de subjetividades, en otras palabras, cuanto más penetra el discurso hegemónico en el sentido común de los sujetos que asisten a la institución escolar, cuanto más peso tiene en sus visiones del mundo, de la moral y de la vida, más se incrementa el poder de las clases dominantes. En esta medida, al producir esta *saturación*, se genera un consenso en las clases subalternas, indispensables también para el mantenimiento y reproducción del sistema.

Sin embargo, teniendo en cuenta que la escuela funciona como aparato de hegemonía y que los espacios que la conforman son sedes de *conflictos* y *contradicciones*, es posible que dentro del aparato escolar se generen resistencias alternativas, es decir, haya espacio y posibilidad para que a través de la acción humana se genere una práctica educativa contra-hegemónica. De esta forma, el espacio escolar aparece como uno de los espacios -no el único, pero sí privilegiado-, en donde existe la posibilidad de crear una resistencia que subvierta el orden establecido. Dichas prácticas educativas contra-hegemónicas que parten de la escuela, tienen como base, la difusión *crítica* de verdades ya descubiertas a través de un proceso de socializa-

ción del conocimiento, cuyo fin último es llevar a una masa de hombres a pensar coherentemente, traduciendo lo teórico en acciones vitales que los beneficie como grupo. Gramsci (1986) amplía esta idea, cuando afirma lo siguiente:

Crear una nueva cultura no significa hacer solo individualmente descubrimientos originales, sino también y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, socializarlas por así decirlo, y por lo tanto convertirlas en base de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y social. Que una masa de hombres sea conducida a considerar unitariamente el presente real es un hecho filosóficamente mucho más importante y original que el hallazgo por parte de un genio filosófico de una nueva verdad que se conserve como patrimonio de pequeños grupos intelectuales. (p. 379)

En este sentido, al partir de una concepción de Estado ampliado (es decir, donde confluyen el aparato administrativo estatal y las instituciones de la sociedad civil) y, al tener en cuenta que la clase hegemónica, para asegurar su dominación, ejerce la función de dirección cultural de transmisión ideológica a través de las instituciones de la sociedad civil, podemos inferir entonces que la escuela, como aparato de hegemonía, es un territorio de lucha y confrontación.

No obstante, para comprender y analizar la relación compleja que se establece entre hegemonía y escuela, surgen otros elementos esenciales que la complementan; por ejemplo, para el logro de una hegemonía basada en el consenso, es fundamental la función que desempeñan los intelectuales, ya que éstos cimentan la unidad de la estructura y la superestructura para constituir un bloque histórico determinado que elabora y difunde la ideología de la clase dominante. De ahí la importancia de la educación, ya que esta desempeña una función esencial en la formación de los intelectuales del bloque emergente, como ya lo habían desempeñado en la gestación del bloque dominante.



En esta medida, el papel del maestro -entendido como un intelectual- en la transmisión de los elementos hegemónicos en una sociedad, cobra especial importancia. Para Gramsci el profesor no sólo sería el que enseña en la escuela, sino que el verdadero maestro, el educador, es aquel que al representar la conciencia crítica de la sociedad, y al tener en cuenta el tipo de hombre colectivo que se encuentra inmerso en la escuela, asume el papel de moderador entre la sociedad en general y los estudiantes. Por lo tanto, es también educador quien estimula el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e *iniciativa autónoma* del individuo. El maestro, para Gramsci, es entonces, un intelectual que trabaja en el campo de la educación, ya sea difundiendo la ideología del bloque histórico dominante o, por el contrario, tratando de elaborar la hegemonía del nuevo bloque emergente -ejercicio de la intelectualidad orgánica-.

Es este segundo tipo de profesor, el que de hecho permitiría mayores avances en las comunidades más vulnerables, al incrementar no solamente sus niveles académicos, sino, a la vez, sus niveles de fundamentación para ejercer una crítica social que les ayudaría a estos grupos a redirigir su trayectoria social y cultural. No obstante, es importante reconocer, por un lado, que en la práctica estos profesores son escasos, y por otro, que existe una brecha considerable entre los docentes que forman a las clases populares y los docentes que forman a la elite. Estos últimos, por ejemplo, conforman por lo general *elites docentes* (Ziegler, 2012) que se encargan de mantener el bloque histórico de dominación sin mayores alteraciones⁴.

El trabajo sobre sí mismo: repensar y reposicionar el papel docente

Ser un intelectual orgánico desde el ejercicio de la docencia, pasa, en principio, por el hecho de reco-

nocer el papel histórico y social que se desempeña como Maestro. Dentro de este reconocimiento es fundamental un trabajo sobre sí mismo, en el que, por un lado, los *otros* agentes educativos -Estado, familia, institución educativa, estudiantes, otros- no se conviertan en la excusa perfecta para no asumir el rol de intelectual o justificar el orden social vigente; y, por otro, se evite adoptar la tarea de *salvador* o *mesías* al ignorar las múltiples tensiones que atraviesan su ejercicio profesional. En este sentido, el docente debe pasar del fatalismo y la pasividad, a asumir su responsabilidad social como primer paso dentro de la estructuración y consolidación de su papel como intelectual orgánico. Dicha tarea se distribuye, para efectos de este escrito, en cinco campos de acción, los cuales se desarrollan a continuación:

La importancia de las prácticas cotidianas del profesor dentro y fuera del aula de clase: del predicar al aplicar

La intelectualidad orgánica vista desde el ejercicio docente, no se puede realizar exclusivamente desde la acción, si no se ve acompañada de una estructura teórica -y viceversa-, que, en principio se adquiere por medio de la preparación permanente. Preparación que aunque se ve sustentada desde los títulos universitarios y los cursos de actualización, cobra sentido en el cómo se adecua lo que se sabe a contextos cambiantes y altamente complejizados, los cuales caracterizan a los sectores subalternos.

Es en este punto donde es indispensable la configuración y fortalecimiento del ejemplo, como principio básico del accionar docente. En otras palabras, hay que superar la práctica generalizada en la que los docentes piden y exigen a los estudiantes conductas y acciones que el maestro no realiza ni vivencia en su cotidianidad. Autores como Lahire (1997), aunque centrado en el papel que juega la familia en la estructuración del capital cultural de las personas, resalta la importancia de la existencia de condiciones sociales y relacionales en el proceso de transmisión de dicho capital (como la lectura, la escritura, la planeación del tiempo, el orden moral), condiciones que aplicadas al ejercicio do-

⁴Sandra Ziegler (2012) a través de una investigación enfocada en el contexto de Argentina, al estudiar un sector docente que se desempeña en escuelas selectas en donde se forman las elites, evidencia que dentro de los análisis que han visto a la docencia como un colectivo que se agrupa homogéneamente por su trabajo y el sistema educativo, existen a la vez distancias que conformarían una especie de "elite docente" que mantendría diferencias considerables con el grueso de sus colegas.



cente, son de vital importancia en la configuración de escenarios que familiaricen a los estudiantes con aquellas tareas que se les solicitan, y evitar así, por parte del profesor, configurar prácticas según las cuales *predica* y no *aplica* -situación que en la mayoría de ocasiones deslegitima la función docente⁵. De ahí que, un profesor que ejerce su intelectualidad orgánica, al contrario del predicar y no aplicar, permite al estudiante observar una coherencia entre su accionar pedagógico-laboral diario y lo que le solicita como deber ser a él.

Revisión y cambio de las ideas y las prácticas educativas

Debido a los cambios constantes en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que determinan las formas en las que los sujetos y sociedades se ubican y posicionan en el mundo, el ejercicio de enseñanza debe estar estructurado desde una óptica que permita un estudio y adecuación constante de la teoría a través de la práctica y su revisión. Dicha tarea recae fundamentalmente en el profesor, quien al igual que el artista, debe reinventar constantemente su quehacer en el marco de un proceso de perfeccionamiento *creativo* (Stenhouse, 1991), el cual se basa en la capacidad de descubrir elementos nuevos de creación que rompan con los moldes preestablecidos por la sociedad, que no sólo lo beneficia a él, sino a las personas en las que recae su accionar -los estudiantes-.

Dicha reinención y proceso creativo se legitima y cobra validez, en la medida que sea sometido a una discusión crítica en varios niveles por parte de la comunidad docente -la cual inicia desde su propia autocrítica-, que en últimas eleva dicha práctica a una nueva idea que se convertirá en un *horizonte de expectativa* que, posteriormente, será nuevamente revisada y seguramente superada o readaptada a contextos específicos que la modificarán y convertirán en un ejercicio de enseñanza nuevo. En este sentido, el *profesor orgánico* es aquel capaz

de acompañar a los estudiantes en sus movimientos constantes de cambio, modificando su tono, siendo capaz de romper los ritmos, de conciliar lo inconciliable al ser a la vez firme y abierto en sus decisiones, gentil y distante, justo y preocupado por cada alumno, atento a las dificultades (Dubet & Martuccelli, 1998), aquel que pone al servicio del cambio su saber y no lo mantiene sujeto a lo estático e inmóvil.

El docente y su papel dentro de la estructuración del currículo

El pensar la categoría de profesional en el caso de los docentes, no pasaría por la aceptación de ciertas conductas y conocimientos establecidos por lo que Stenhouse (1991) denomina "tradición", sino por el contrario, en la capacidad de someter a crítica esos estándares que marcan el ejercicio de la enseñanza y que intrínsecamente se configuran como un deber ser. Precisamente, una de las condiciones clave en el desarrollo profesional de los profesores, es el cambio reflexivo de las ideas y la práctica, condición que permite romper con paradigmas fuertemente arraigados que en un momento daban respuesta a las condiciones de los contextos en los que fueron gestados, pero que al estar determinados por *dinámicas* sociales, fueron perdiendo su vigencia en la praxis.

Al asumir la investigación como un eje central dentro del ejercicio educativo del profesor, se introduce además la pregunta sobre la concepción profesional que el docente tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo, ya que por medio de la investigación -que no se limita a la lógica científica de tipo positivista- y los procesos que se derivan de ella, lo que se busca en últimas, es que él desarrolle una comprensión efectiva y afectiva de su propia labor con el perfeccionamiento consecuente de su enseñanza (Stenhouse, 1991). Esto es, reorganizar el ejercicio práctico al comprender sus dimensiones e implicaciones, las cuales van más allá de unos simples contenidos. En este sentido, no cualquiera adquiriría la categoría y el derecho a ser concebido como profesor, y, en gran medida, dicha denominación y valoración dependerían del propio docente y su capacidad de entender la

⁵En el caso de países como Colombia, sería importante establecer investigaciones prácticas acerca de los niveles de lectura, escritura, responsabilidad y manejo del tiempo de los profesores que trabajan en diferentes niveles educativos, ya que existe un vacío en este campo.



lógica específica de su labor, la cual debe traducir en escenarios prácticos al asumir el papel de *intelectual orgánico*.

La docencia, más allá de la transmisión de conocimientos científicos

La transmisión de conocimientos ha sido una de las funciones centrales a partir de las cuales se ha definido la relación entre profesores y estudiantes. El problema que se presenta en el análisis de este hecho, es la concepción predominante acerca del tipo de transmisión que debe darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se ubica, por lo general, desde criterios de certeza y verdad absoluta con los cuales funciona el conocimiento científico. La docencia, por el contrario, se definiría más por la posibilidad de transmitir a las nuevas generaciones una serie de saberes y valores que aunque están llenos de historicidad, cobran relevancia en la medida que puedan ser deconstruidos y vueltos a poner en escena, de acuerdo a contextos que ya no tienen las mismas características de los lugares espacio temporales en los que fueron planteados. En otras palabras, la relación docente/discente está mediada por un conocimiento que es susceptible de ser cuestionado y que no está limitado al campo científico-disciplinar (Teixeira, 2007).

Desde esta postura se cimenta una lucha en contra de la transmisión de conocimiento orientado hacia la superficialidad, organizando el pasado en función del presente a través de lo que se podría denominar función socio-cultural de la docencia, la cual integra dimensiones que van más allá de la simple reproducción acrítica de información; una mirada que establece una relación estrecha entre *el ámbito de la experiencia* y los *horizontes de expectativa* (Kosselleck, 1993) tanto de estudiantes como de profesores.

De ahí que la formación de las nuevas generaciones tiene un contenido fuertemente ético-moral, a través del cual se hace evidente que la docencia no se puede definir exclusivamente desde la transmisión de conocimientos científicos o un compromiso ético genérico. La docencia está definida por un compromiso en el que los otros no son vistos como

un *ellos* lejano, sino como un *nosotros* plural, diverso y vinculante. En términos de Inês Teixeira (2007), la docencia integra un orden del cuidado que, conjuntamente con la dimensión humana y política, la definirían en buena parte.

La docencia: una relación dialógica que trabaja sobre concepciones de tiempo diferentes

Tanto estudiante como docente son agentes sociales que se caracterizan por su dinamismo y movilidad. En otras palabras, son agentes que están marcados por contextos que los van redefiniendo constantemente. Esta realidad configura una serie de tensiones alrededor de las relaciones entre docentes y discentes que, en ocasiones, las vuelven caóticas y conflictivas, puesto que los ritmos con los que se asume el cambio por parte de estos dos agentes educativos, son notablemente diferentes y distanciados.

Un eje central de esta problemática se encuentra concentrado en los ejercicios de poder que se presentan en la escuela⁶. En muchos casos, desde espacios como el aula de clase, la interacción social se sustenta en la obediencia y el no cuestionamiento de principios que se presentan como fundantes e inmodificables (la autoridad predominante del más fuerte sobre el débil, la negación del caos y la relatividad y otras), aunque paralelamente se afirma que se forma para la autonomía, el desarrollo y el reconocimiento de la diferencia.

Aunque es claro que existen excepciones a la regla, la racionalidad vertical en la que se apoya el ejercicio del poder dentro de la escuela y las aulas de clase, está fuertemente difundida. Un ejemplo claro de ello, es la tendencia a validar una posición hegemónica por parte del maestro referente a la

⁶Los procesos educativos que se desarrollan desde espacios formales e informales, al estar enmarcados dentro de ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales vinculan directamente diferentes niveles de ejercicio del poder por parte de actores diversos que interactúan desde criterios igualitarios o desiguales, según las dinámicas propias de las relaciones que se establezcan. En este sentido, hay estructuras (mentales, representacionales, políticas y otras) que determinan tanto en escenarios macro -por ejemplo, determinaciones e iniciativas reglamentarias del gobierno en materia de educación- como micro -el aula de clase-; relaciones de poder que impactan positivamente o negativamente los propósitos de formación que se han trazado en un determinado curso o espacio educativo.



de sus estudiantes (a esto se le puede sumar la jerarquización administrativa que orienta las disposiciones educativas en ámbitos macro y micro de la vida escolar). En algunos casos las prácticas de los maestros están cimentadas desde el desconocimiento del estudiante como interlocutor válido, en la medida en que se asume que su falta de conocimiento y experiencia le resta posibilidades argumentativas y académicas para establecer un diálogo horizontal con quienes se cree saben más que él (aquí es cuestionable la concepción de saber); hecho en el que se sustenta su ubicación al final de la organización escolar (solamente falta revisar los organigramas de la mayoría de los colegios para ratificar en parte dicha concepción). Por otra parte, existen casos en los que los ejercicios de poder de los docentes se expresan de formas menos directas, pero igualmente perjudiciales, como las que se configuran a partir de acciones y conductas que en primera instancia se presentan como consensuadas y dialógicas, pero que en el fondo esconden la primacía de su autoridad (impuesta); por ejemplo, cuando se escucha a los estudiantes pero en la práctica se termina haciendo la voluntad del maestro.

En este sentido, se va en contravía de la naturaleza de una relación (docente/discente) que en su interior no se da bajo esquemas de imposición, sino bajo parámetros dialógicos marcados fuertemente por la posibilidad de ejercer disensos y consensos a través de la discusión fundamentada y crítica, ejercicio que requiere altos niveles de comunicación, en la que se ponen en juego no sólo dimensiones académicas ligadas al conocimiento, sino, a la vez, dimensiones emocionales asociadas con la afectividad (Ortiz, 2006). De ahí que la horizontalidad comunicativa sea una de las claves para mediar la distancia que existe entre las formas y representaciones con las que se asume las diversas temporalidades que estructuran la relación entre docentes y estudiantes, permitiendo una interacción activa y constante entre "lo viejo y lo nuevo, el proyecto y la memoria, lo sucedido y el cambio, el atrás y el adelante" (Teixeira, 2007, p. 43), que construye un futuro a partir de un pasado y un presente que están en continuo contacto.

La reflexión pedagógica y las estrategias dentro del aula

La intelectualidad orgánica del profesor, se manifiesta no sólo en su discurso, sino en su práctica. En esta medida, es fundamental reflexionar sobre ciertos aspectos pedagógicos a través de los cuales el docente que trabaja con sectores populares, logra generar procesos académicos y convivenciales con los estudiantes, permitiéndoles, de acuerdo a su grado de interés, sobrepasar obstáculos y barreras impuestos por su trayectoria social y cultural. En esa medida, se desarrollan a continuación tres criterios de cambios a nivel del aula que viabilizarían escenarios en el que el docente puede construir en algunos casos y fortalecer en otros, procesos académicos significativos con estudiantes cuyo capital cultural, social y económico no son elevados. El primero está centrado en la vinculación de los contextos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el segundo se focaliza en la resignificación de la evaluación; y, finalmente, el tercero reflexiona sobre la importancia de la integración de diversas variables sociales, políticas, culturales y económicas en los procesos educativos.

Se asume desde esta perspectiva, que los procesos académicos y convivenciales que buscan reducir las brechas que se generan por la ausencia de capital cultural y social de gran parte de los sectores populares, es una tarea que no sólo es responsabilidad del profesor -aunque debe estar guiada por él-, sino también del estudiante, quien debe tomar parte activa en su formación.

Abstracción frente a realidad

Por lo general el aprendizaje se entiende como una serie de acciones que permiten *la acumulación* de conocimientos por parte de los estudiantes (visión tradicional pero generalizada en todos los niveles educativos). En este sentido, entre más conocimientos sean memorizados, el proceso educativo se puede considerar exitoso. No obstante, el gran problema de este tipo de enfoques es el alto nivel de abstracción en el que se desarrollan los contenidos, condición que impide una asignación de sentido y



significado real al conocimiento por parte de los estudiantes, facilitando así, el olvido y pérdida funcional de este último.

Desde la perspectiva de la cognición situada, dicho problema encuentra una alternativa de solución en un cambio de enfoque, el cual ubica al aprendizaje en un complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno donde éste se produce (Sagástegui, 2004). De ahí que los conocimientos cobren importancia en la medida en que se interconectan con la realidad del sujeto que conoce, proceso en el cual la abstracción da lugar a la praxis, ámbito desde donde el estudiante asume una posición activa que no sólo le permite integrar su entorno en el proceso educativo (cotidianidad), sino, a la vez, incidir en él al construir una posición política.

De esta manera, la práctica pedagógica buscaría contextualizar los conceptos otorgándoles funcionalidad para el estudiante y el profesor -se cree que este tipo de enfoques favorecen exclusivamente al estudiante, olvidando que también integran activamente al profesor, dándole herramientas que justifican y dan un horizonte a su labor-, actores educativos que a partir de esta visión se pueden posicionar activamente frente al reto que encarna la educación. Dicho carácter funcional establece un énfasis especial en el uso que se le proporcione al conocimiento en contextos específicos, el cual incrementa las posibilidades de conocer en comparación de las referencias abstractas en las que se apoya la educación tradicional. Por ejemplo, el estudiante puede pasar los exámenes -una distintiva parte de la cultura escolar- y aun no saber el uso conceptual de la herramienta en prácticas auténticas (Browm, Collins & Duguid, 1989); hecho que le resta peso al proceso educativo en la medida en que el conocimiento no se interconecta con realidades que le den sentido a lo aprendido.

En consecuencia, surge como una variable importante el reconocer la distinción entre desempeño escolar (*achievement*) y aprendizaje (*learning*) (Doran, 2003) en el marco de una postura que ve en el efecto de la escuela y particularmente en

el trabajo del profesor, una posibilidad de cambio de ciertas trayectorias sociales de los sujetos que pertenecen a sectores populares, puesto que el aprendizaje, y no el desempeño escolar, sería lo esencial para estas comunidades⁷, al reflejar, a la vez, la calidad y pertinencia de los procesos con los estudiantes que generan los maestros y más ampliamente las escuelas.

La importancia de la evaluación desde una óptica formativa

Al tener en cuenta los elementos enunciados en el apartado anterior sobre la diferenciación entre desempeño escolar y aprendizaje, surge, como tema central, el problema que representa la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela y el maestro, este último como aquel que dinamiza sus disposiciones dentro del aula, a través de los procesos y dispositivos de evaluación, por lo general promueven la ampliación de las brechas entre los que dominan los códigos tradicionales del proceso educativo (que han estado socializados con ellos desde el núcleo familiar) y los que los desconocen.

En esta medida, surge como posibilidad práctica de reinversión y resignificación del proceso evaluativo, la puesta en marcha de una evaluación orientada hacia la *formación*, viabilizada por el profesor comprometido con el cambio -intelectual orgánico-, y fortalecida y ampliada por los estudiantes y la comunidad educativa en general. La evaluación formativa se soporta, en primera instancia, en un sentido amplio y complejo sobre la educación, el cual vincula variables, procesos y actores que resignifican el acto de evaluar en sí. De ahí que temas como la valoración de la heterogeneidad, la importancia de los procesos, la acción activa de los estudiantes, la reflexión permanente sobre la enseñanza y el aprendizaje sean transversales a la propuesta y caractericen en una buena parte este tipo de evaluación. Por lo tanto, la evaluación de carácter formativo da cuenta de una

⁷El problema de esta perspectiva, es que el sistema educativo de la mayoría de los países está sustentado en la valoración del desempeño escolar -calificaciones, exámenes de ingreso a la educación superior- y no del aprendizaje real diferenciado por contextos y poblaciones.



coherencia entre el discurso y la práctica que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje, al ser condición ineludible en su aplicación, la alineación directa con los propósitos, sentidos, horizontes y actividades en los que se apoya el currículo.

Así entonces, la evaluación formativa contempla y reflexiona seriamente sobre interrogantes que buscan dar fuerza y claridad al proceso mismo de evaluar, tales como: ¿cuál es el objeto de la evaluación? ¿qué se debe y a quién se debe evaluar? ¿por qué se evalúa? ¿qué estrategias permiten el acto de evaluar? ¿quiénes son los agentes evaluadores? Preguntas que, a la vez, orientan la discusión sobre la caracterización de este tipo de evaluación, y que, por tal motivo, se desarrollan conjuntamente a continuación.

A partir de dichos interrogantes y la consolidación de sus respuestas, se hace evidente que este tipo de evaluación está directamente relacionada con la estructuración de aprendizajes auténticos y reales en los estudiantes (Casanova, 1997); por lo tanto, su pretensión no es la de valorar resultados finales soportados en elementos de memorización y repetición, sino, por el contrario, en el análisis y posterior toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado en un ambiente educativo, idea que implica un criterio de *continuidad*. En este caso, el objetivo de la evaluación no es probar, sino modificar y promover un continuo mejoramiento del estudiante que está siendo evaluado (Chadwick & Rivera, 1991); acción que implica una revisión constante del docente sobre su quehacer y, por lo tanto, una reconfiguración de su forma de asumir los procesos de enseñanza ante situaciones, contextos y sujetos cambiantes.

De ahí que la evaluación formativa evita la búsqueda de homogeneidad que se estructura desde la estandarización tradicional, la cual propone la aplicación de pruebas y test, lo que en otras palabras significa reformular la evaluación en torno a los *procesos* que desarrollan los estudiantes y profesores para dar sentido a la enseñanza-aprendizaje al descentrar, con ello, la atención excesiva que se ha tenido alrededor de

los resultados (Casanova, 1997). Sin embargo, esto no implica una negación de la importancia que tienen los resultados finales de las acciones educativas, sino, por el contrario, plantea una potencialización de dicho parámetro, integrando reflexiones sobre cómo se llegó a ellos, qué dificultades se presentaron en el proceso y qué ventajas se derivan del mismo.

Así las cosas, cobran una mayor relevancia las valoraciones de tipo cualitativo que, aunque continúan mediadas por la búsqueda de objetividad, ya no la asumen como una pretensión simple que sólo es posible alcanzar bajo racionalidades cuantitativas (Casanova, 1997). En otras palabras, la subjetividad ya no es desechada como una variable que hay que evitar al máximo, sino que, por el contrario, se asume como una condición natural que hace parte del proceso evaluativo, más aún si se tiene en cuenta que se valoran seres humanos heterogéneos.

En consecuencia, la evaluación formativa supera la concepción estática de la emisión de una calificación (sin que sea negada), y trabajar sobre niveles enfocados a tomar decisiones que propenden por la mejora del aprendizaje del estudiante (Chadwick & Rivera, 1991). Dicha toma de decisiones no solamente vincula a los estudiantes como actores sobre quienes recae la acción evaluadora, sino que integra la planeación y acción de los docentes en torno a la concepción misma de la evaluación y su relación con los sentidos de formación. De ahí que la evaluación no sólo sea asumida en una dirección regulada por una jerarquía inamovible -en la que el docente es el juez y el estudiante el enjuiciado-, sino que se estructura en relaciones dialógicas entre estudiantes y profesores, que permiten una retroalimentación constante que asegura la presencia e interacción de criterios base de la evaluación formativa, tales como: la objetividad, la validez, la fiabilidad, la flexibilidad, la eficacia y la coherencia.

Por lo tanto, a partir de este enfoque evaluativo se amplían los repertorios de actividades y estrategias que soportan la acción evaluativa, al reconocer con ello la complejidad inherente que



enmarca la formación de los seres humanos. El problema de la evaluación no se resuelve, entonces, por el camino simple de la aplicación de exámenes, sino que integra el diseño de actividades diversas e instrumentos de valoración que permiten el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes tanto en el proceso de reconocer el mundo como en el de comprenderlo.

Multiplicidad de variables que intervienen en el proceso educativo

A partir de la ampliación de los referentes teóricos y prácticos acerca de la educación, se rompe con la idea restringida que reduce el proceso de aprendizaje a una simple acción de recepción y reproducción de conocimientos por parte de los estudiantes. Dicha ruptura se establece por medio de la vinculación al análisis de numerosas variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, las cuales van desde ámbitos macro como las políticas públicas en educación, a ámbitos micro como la cotidianidad de los estudiantes.

En efecto, el aprendizaje está determinado transversalmente por dinámicas que muy pocas veces se tienen en cuenta dentro de los marcos de reflexión educativa, pero que no por ello dejan de ser vitales en su estructuración. Por esta razón, tener en cuenta los contextos en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, implica integrar al análisis campos complejos que van desde el aula, el ámbito personal y social, el elemento histórico hasta elementos de índole político (Gimeno, 1991).

Pensar en la contextualización del conocimiento requiere tener en cuenta al sujeto que aprende, al profesor que enseña, el contenido que se aprende y la finalidad del aprendizaje, variables que al integrarse generan una multicontextualización (Gimeno, 1991) que evidencia, por un lado, la complejidad del acto educativo en sí, y, por otro, la necesidad de dar sentido y significado a lo que se aprende, tarea que no sólo es responsabilidad del educador, sino que compromete e integra actores como los estudiantes, los padres de familia, la institución escolar y la sociedad en general.

CONCLUSIONES

Pensar al profesor como intelectual orgánico, permite ir más allá de las acciones que lo vinculan al desarrollo y planificación de los currículos y la aplicación de la instrucción escolar (Giroux, 1990), llevándolo a escenarios reales en los que asume papeles de transformación y no simplemente de reproducción. Desde esta posición, su valor social es más significativo y productivo, en la medida que su accionar político y cultural emerge con mayor claridad al impactar a los sujetos y comunidades con las que trabaja. De ahí que, desde el sentido general que enmarca la intelectualidad orgánica, el profesor tiene una valiosa labor en la reducción de las desigualdades escolares que permean y estructuran a la escuela tradicional, permitiendo un re-direccionamiento contra-hegemónico que beneficie especialmente a los estudiantes que carecen, por cuestiones familiares, de capital cultural, social y económico.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que, al margen que el efecto de la escuela sobre los sujetos sea considerablemente menos significativo que el de la familia y otros agentes socializadores, "las escuelas y los profesionales de la enseñanza pueden hacer alguna diferencia ejerciendo un papel activo en la reversión del proceso de reproducción de las desigualdades culturales" (Nogueira, 2013, p. 12); dándole herramientas prácticas y teóricas a los sujetos que han sido excluidos y marginalizados históricamente -desde el pretexto de su desconocimiento y falta de dominio de los códigos que permiten el éxito escolar y por extensión en la sociedad-, no solamente para que se movilicen a partir de los criterios del dominador, sino, por el contrario, para que por medio de tal conocimiento puedan estructurar resistencias efectivas que permitan pensar nuevos lugares de enunciación educativa y política. En otras palabras, la acción docente que se desarrolla en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, puede y debe reducir las desigualdades escolares que se presentan entre las elites y los sectores populares a través de prácticas educativas que vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos y vinculen, por el contrario, ejercicios de formación crítica y propositiva.



En este sentido, el profesor es vital para romper con prácticas y discursos que llevan a las clases populares a reconocer la superioridad y la legitimidad de la cultura dominante, tras *fracasar* en un sistema que, según Bourdieu y Passeron (1996), encubre las desigualdades culturales desde el discurso de la existencia de diferencias de capacidades individuales -situación en la cual los docentes tienen un alto grado también de responsabilidad⁸-. Dicha tarea de reconfiguración del acto educativo, requiere una revisión y cuestionamiento de los dispositivos que viabilizan la generalización del discurso de la legitimación de las diferencias a partir de las capacidades individuales, tales como: los sistemas de evaluación, los métodos de enseñanza, la estructura del currículo y otras.

No obstante, estas variables llaman la atención sobre la necesidad de tener en cuenta que todos los elementos señalados en torno al accionar del profesor desde la figura de intelectual orgánico, por si solos no generan grandes cambios. Se deben tener y construir escenarios educativos donde los demás agentes educativos -familia, escuela, Estado, sociedad civil- gradualmente intervengan decididamente en pro de la transformación, especialmente los estudiantes. Al igual que los planteamientos que propone Singly (2009) alrededor de las acciones que debe emprender el individuo para apropiarse del capital cultural de su núcleo familiar⁹, los estudiantes también deben asumir un papel activo en el proceso de apropiación de los valores que se desprenden de la acción pedagógica del docente, si así lo estiman conveniente, desde ejercicios rigurosos de pensamiento crítico. Es en este punto donde radica la efectividad del ejercicio de la intelectualidad orgánica del profesor, ya que, en caso contrario, se formaría un *patrimonio cultural muerto* (Singly, 2009), que

desvirtuaría su labor y la llevaría nuevamente a una intelectualidad tradicional.

En este sentido, la intelectualidad orgánica del profesor no sólo lo compromete a él, sino que propone a la vez, una construcción colectiva que vincula al estudiante y paralelamente a la sociedad civil en torno a un proyecto de emancipación y consolidación de un nuevo bloque histórico. De ahí que la tarea no sea de fácil consecución en la práctica, pero, a su vez, tampoco imposible o impensable.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S.A.
- Brown, J.; Collins, A. & Duguid, P. (february, 1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32 – 42.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bressoux, P. (2011). Efeito estabelecimento. En A. van Zanten (org.), *Dicionário de Educação* (pp. 275-279). Petrópolis: Vozes.
- Casanova, M. (1997). *Reformar la evaluación para reformar la enseñanza. Manual de evaluación educativa*. Madrid: La marulla.
- Chadwick, C. B. & Rivera, N. (1991). *Concepto e importancia de la evaluación formativa. Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Doran, H. (2003). *Value-added analysis: a review of related issues*. New York: Carnegie Corporation.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

⁸Es importante reconocer que existen diferencias significativas en el modo cómo cada escuela y profesor participa de ese proceso de reproducción social (Nogueira & Nogueira, 2002).

⁹Singly (2009) complementa los postulados de Bourdieu acerca de la Herencia (cuestionando este término) de los capitales culturales, afirmando que estos no se transmiten mecánicamente, y que, por el contrario, requieren de un esfuerzo en doble vía que compromete, por un lado, la acción de los padres para que la herencia cultural sea efectivamente apropiada, y, por otro, el trabajo activo del niño para apropiarse de los valores que le son transmitidos.



- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo IV. México: Ediciones Era
- Kosselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nogueira, C. & Nogueira, M. (abril, 2002). A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 78, 15-36.
- Nogueira, M.A. (2013). A Sociologia da Educação e suas duas tensões. En M. Bittar; C. Hayashi; R. Oliveira & Jr. Ferreira (orgs.), *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas* (pp. 19-36). São Carlos: EdUFSCAR.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Ortiz, E. A. (agosto, 2006). Comunicación educativa y aprendizaje. El aprendizaje como diálogo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9 (5), 35 – 61.
- Portantiero, J. (1982). *Los usos de Gramsci*. México: Folios ediciones.
- Sagástegui, D. (julio, 2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Singly, F. A. (abril, 2009). A Apropriação da herança cultural. *Educação & Realidade*, 34(1), 9-32.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Teixeira, I. (agosto, 2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, 99(28), 426-443.
- Ziegler, S. (2012). Docentes de la elite, elites docentes: los que educan a los sectores privile-