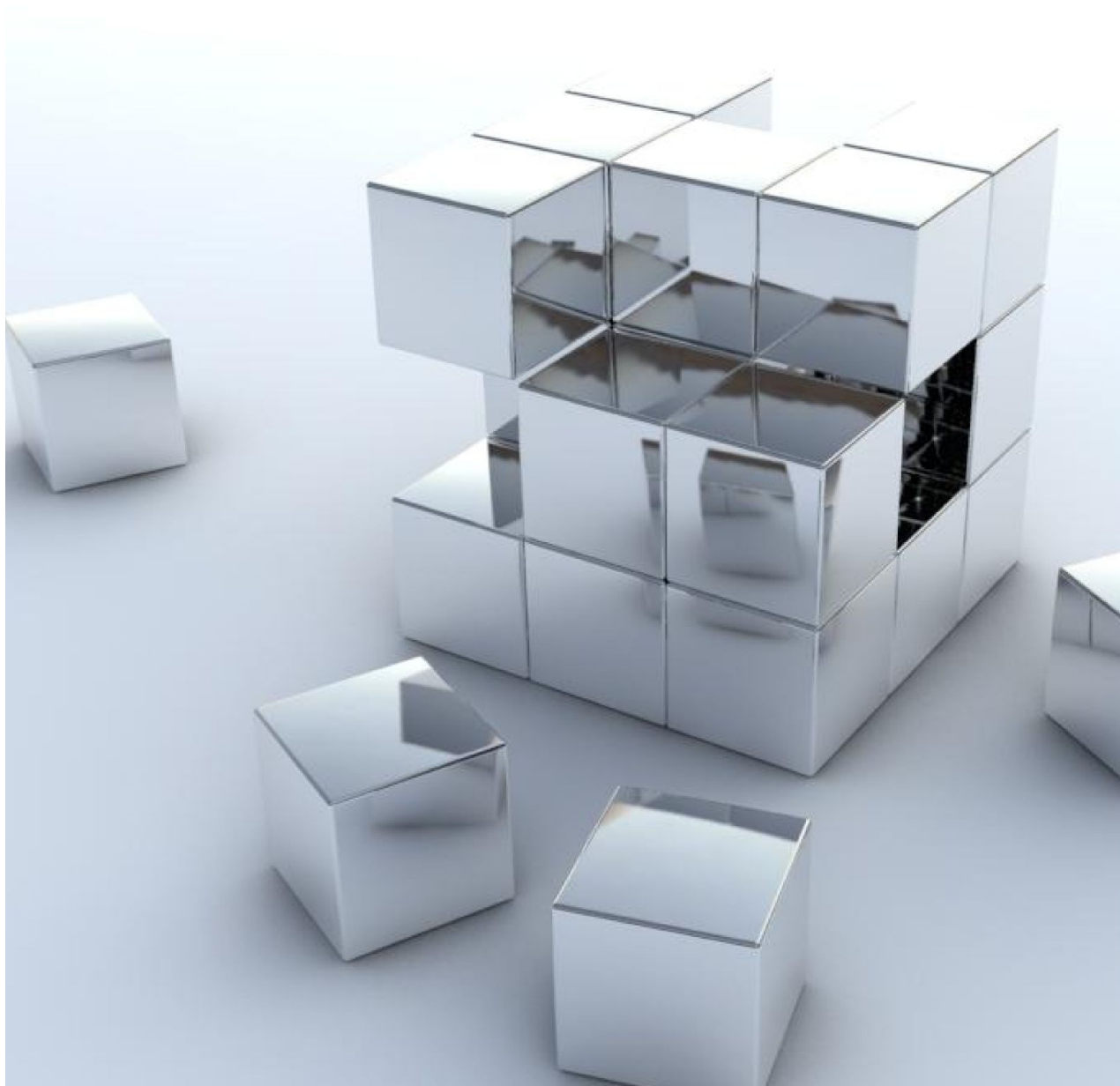




Sujetos y experiencias

**Primer Encuentro
de Intercambio Pedagógico**

Sujetos y experiencias

Primer Encuentro de Intercambio Pedagógico

Compilado por Inés Fernández Mouján

**María del Valle Núñez
Carolina Dilling
Mónica Fernández Pais
Micaela Nappe
Yolanda Perugini
María Marta Quintana
Norberto Salvador Riccombene
María José Troglia**

**María Edith Collado
Marcela Lemos
Claudia Malán
Yexi Moya Díaz
Vanina Raúl
Carina Reinaudo
Amanda Rossi
Paola Andrea Sabbadini**



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL

Sujetos y experiencias : Primer Encuentro de Intercambio Pedagógico / compilado por Inés Fernández Mouján. – 1a ed. – Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2012.

E-Book.

ISBN 978-987-27739-0-8

1. Pedagogía. 2. Actas de Congresos. 3. Enseñanza Universitaria. I. Fernández Mouján, Inés, comp.

CDD 378.007

Fecha de catalogación: 26/12/2011

© 2012, Universidad Nacional de Río Negro

<http://www.unrn.edu.ar>

publicaciones@unrn.edu.ar

© 2012, los autores

Foto de tapa: "Cuboid series" por Zeusmedia, Germany. <http://www.sxc.hu>

Diseño y maquetación: Ignacio J. Artola

Corrección de textos: Viviana Ayilef

Este libro se realizó con software libre en entorno GNU/Linux: Sigil, LibreOffice, Inkscape, Gimp.

Para la composición se utilizaron las fuentes tipográficas:

- Delicious (de Jos Buivenga, <http://www.exljbris.com/>)
- Georgia (de Matthew Carter)



Usted es libre de: Compartir – copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra *Sujetos y experiencias. Primer Encuentro de Intercambio Pedagógico*

Bajo las condiciones siguientes:

- **Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- **No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia Creative Commons Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada 2.5 Argentina.

Introducción

Este libro tuvo su origen en el Encuentro Pedagógico: "Sujetos y experiencias" organizado por el equipo de investigación "La pedagogía de la liberación: sus implicancias éticas, políticas y culturales actuales", dirigido por la Profesora Inés Fernández Mouján de la Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica. El objetivo de este encuentro fue promover un espacio dialógico sobre los resultados del proyecto de investigación, las producciones finales de ocho alumnas de las licenciaturas de Educación Inicial y Primaria, junto con las acciones de enseñanza y aprendizaje llevadas adelante durante estos tres años, en el marco del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Río Negro. Con el fin de afianzar la relación entre la Universidad y la comunidad, en esa oportunidad invitamos a participar del encuentro de intercambio pedagógico a docentes, investigadores, estudiantes y demás personas interesadas en las problemáticas de la educación. Las actividades se desarrollaron el día 19 de noviembre de 2011 en la ciudad de Viedma.

Este volumen se encuentra organizado de la siguiente manera: En la "Sección I" y en la "Sección II" se presentan escritos de docentes participantes de la experiencia y especialmente elaborados para esta publicación. En la "Sección I" se recuperan reflexiones en torno a la educación desde distintos enfoques disciplinares. Desde la Sociología de la Educación, María del Valle Núñez propone distintos debates críticos sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sus implicancias en el campo educativo. Norberto Riccombene desde el Psicoanálisis sugiere la necesidad de pensar las posibilidades de articulación entre Psicoanálisis y Educación, pues entiende que esta relación presupone en principio "una problematización de estos dos campos disciplinares respecto a la experiencia del sujeto contemporáneo". Micaela Nappe se plantea la historicidad de la Educación de Adultos en la Argentina, analizándola desde el marco de la pedagogía de la liberación y el pensamiento decolonial. Inés Fernández Mouján emprende un análisis para "mostrar cómo la categoría de educación liberadora de Paulo Freire se articula con la noción de razón ético—crítica propuesta por Enrique Dussel".

En la "Sección II" se presentan tres artículos que consideran distintas experiencias de enseñanza. En el primero de ellos –autoría conjunta de Carolina Dilling, Inés Fernández Mouján, Yolanda Perugini y María Marta Quintana– las autoras presentan su preocupación en los "modos de hacer" que como equipo docente desarrollan en la enseñanza de Filosofía de la Educación de las carreras del Programa de Educación a Distancia de la UNRN. En el segundo, Mónica Fernández Pais desarrolla su experiencia de enseñar en la modalidad virtual; como dice la autora, "enseñar en los entornos virtuales es una invitación a explorar nuevos modos de comunicación, nuevos modos de expresión". María José Troglia reflexiona sobre una experiencia de formación docente haciendo foco en las concepciones acerca de la palabra oral que subyacen en los estudiantes avanzados del profesorado de Lengua y Comunicación; para poner en diálogo estas ideas con algunas reflexiones surgidas de la lectura de textos de Paulo Freire.

La "Sección III" está constituida por los avances de los trabajos finales de investigación de ocho estudiantes de las licenciaturas de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Río Negro: María Collado, Marcela Lemos, Claudia Malán, Yexi Moya, Vanina Raúl, Carina Reinaudo, Amanda Rossi y Paola Andrea Sabbadini.

I.F.M. 6 de mayo de 2012

Sección I

La dialógica freireana como condición de posibilidad para la toma de la palabra

Inés Fernández Mouján

"Después de ese primer acuerdo siguió la discusión, porque una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos. Así que un buen rato pasaron hablando y discutiendo de cómo cada uno era diferente de los otros... Después se callaron todos y cada uno habló de su diferencia y cada otro de los dioses que escuchaba se dio cuenta que, escuchando y conociendo, más y mejor se conocía a sí mismo en lo que tenía de diferente".

"Historias de los otros", *Subcomandante Marcos*

Mi intención en estas líneas es realizar un aporte más a las reflexiones que se presentan en el campo de la educación. Para ello emprendo el desafío de mostrar cómo la categoría de “educación liberadora” de Paulo Freire se articula con la noción de “razón ético-crítica” propuesta por Enrique Dussel.

Identifico en la noción de *diálogo* freireano los nombres del “Otro”, de la alteridad, en sus diversas manifestaciones –la diferencia, la diversidad, lo distinto, la heterogeneidad, lo subalterno–, para mostrar que la *dialógica freireana* es condición de posibilidad para la toma de la palabra; esto es, como sostiene Dussel, demostrar las condiciones de posibilidad de dialogar desde la afirmación de la *alteridad*. Así, a partir de los aportes conceptuales y analíticos que provee este autor, llevo adelante una analítica de las categorías freireanas de *concientización* y *diálogo*.

Ahora bien, el presupuesto de *razón ético-crítica* que sostiene la *pedagogía de la liberación*, parte de negar la inocencia de la educación moderna y se afirma en la subalternidad, en el Otro negado, considerado como “víctima culpable”. Esta pedagogía permite “descubrir”, por primera vez, la “otra cara” de la educación ilustrada/colonizadora, que niega “el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las ‘víctimas’ de la ‘Modernidad’), como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad)” (Dussel, 2000: 49).

Esta operación pedagógica que se realiza en el campo educativo latinoamericano y en las excolonias portuguesas de África (Guinea Bissau, Cabo Verde) denuncia el mito civilizatorio y la inocencia de la violencia moderna, y reconoce que en el mismo acto educativo está presente la injusticia, pero entiende que una *razón liberadora* es viable. Es decir, que ir más allá de la mera emancipación, descubrir el eurocentrismo de la razón ilustrada y así la posibilidad de dignidad (de la otra cultura, del Otro) es necesario y posible. Tal como lo afirma Dussel, desde este enfoque “la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica)” (Dussel, 2000: 50).

De la razón ético—crítica

Ahora bien, Dussel presenta a Freire como un pedagogo que provee la condición de posibilidad para el surgimiento y ejercicio de la razón ético—crítica en el plano educativo y cultural, y esta es, a su vez, condición de un proceso educativo integral. Esto es así porque Freire parte del analfabeto, del oprimido, del campesino, del marginal, de todas aquellas y aquellos que se encuentran en el límite, que necesitan más que nadie ser educados; y supone en esta operación un principio ético: la vida como la potencia de actuar. “Freire se sitúa en la máxima negatividad posible” (Dussel, 2002: 433), y entiende la intersubjetividad como categoría ética. Ética que asume los encuentros y los desencuentros, la composición y la descomposición, la alegría como el aumento de la potencia, y la tristeza como su disminución. La alegría como inteligencia. Una ética que apuesta a la vida. “Con otros vivo el mundo y lo transformo”, señala Freire, e inscribe su posición respecto al “Otro”, a la alteridad despojada. Se puede afirmar que la pedagogía de la liberación, en tanto que propone hacerse cargo de la diferencia, de la subalternidad, mira críticamente el lenguaje totalizante del racionalismo humanista que postula al hombre de la modernidad europea como el “ser” de la historia (Ortega, 2004: 9). En este sentido, la liberación está entendida como la pretensión de pensar la revelación del “Otro” como “exterioridad” de la “Totalidad” del mundo, y desde la crítica al mundo como “Totalidad” (Dussel, 1992: 54). Por otra parte, este concepto de liberación se relaciona —siguiendo el camino trazado por Dussel— con las conceptualizaciones de Marx respecto de la teoría de la subjetividad del pobre. Marx, sostiene Dussel, “gustaba escribir el término en latín *pauper*”. Respecto del trabajo vivo como pobreza absoluta, pobreza no como carencia, sino como exclusión plena de riqueza objetiva (Dussel, 1992: 56). De acuerdo con el planteo de Dussel, Marx piensa al “sujeto” como fuente no solo productora, sino “creadora de valor, desde la nada del capital” (56).

Se entiende que la propuesta ética freireana no es un *deber ser*, sino un interrogante sobre la relación de dominación en el acto educativo: cómo puede ser que se establezca entre los hombres y mujeres una relación opresor/oprimido; qué sucede en esta relación. Porque su ética no es una búsqueda de esencias, ni una empresa de juzgar lo bueno—lo malo; lo blanco—lo negro; lo correcto—lo incorrecto, sino que es una apuesta por la liberación, por la potencia de actuar, por hacer posible una propuesta educativa que transite por el camino de la humanización/liberación, que aumente la potencia del actuar. De allí que la filosofía freireana no es una ética del deber ser, no es una filosofía de lo Uno, jerárquica y basada en la obediencia a las estructuras jerárquicas, sino que es una ética preocupada por el “Otro” y su humanización/liberación.

Tal como señala Dussel, en lo contextual, desde la Conquista de América, Europa produce pobres fuera de sus fronteras, en la exterioridad, y por ello, son nada para sus filosofías, para sus pedagogías; son figuras que quedan por fuera del “reino de la Totalidad”. Para el mundo desarrollado, la acumulación de “capital” es acumulación de miseria en el mundo de colonizado (Dussel, 1992: 94).

Es desde este marco conceptual que propongo el análisis de la noción de “educación liberadora”, partiendo de la noción de “razón ético—crítica” planteada por Dussel. Para esto se hace necesario explicitar algunos de los razonamientos que Dussel utiliza para fijar el criterio ético. En primera instancia, él parte de la existencia real de víctimas. En este sentido, la víctima es participante inevitable, su presencia no permite que un sistema, norma, acto, institución sean perfectos en su vigencia. El reconocimiento del “Otro” como otro, como víctima del sistema o “Totalidad”, es el punto de partida de la crítica. Se trata de la dialéctica de la afirmación/negación. El pensamiento crítico es material y negativo. La negatividad (proceso de concientización) emerge desde la

positividad (Dussel, 2002: 370). Por consiguiente, no basta simplemente con recoger testimonios enunciados por otros: es necesario, ante todo, saber escuchar lo que ese Otro no puede decir. Según Dussel, la condición de posibilidad crítico-positiva, la condición de posibilidad del conocer la negación originaria que sufre la víctima, consiste en una afirmación previa desde la cual se recorta la negación. No es posible la crítica al sistema existente sin el reconocimiento del Otro como sujeto autónomo libre y distinto. La responsabilidad es anterior aun al llamado de la víctima a la solidaridad. Este es el origen de la crítica: reconocimiento de la dignidad del otro sujeto, pero desde una dimensión de viviente; conocer a un ser humano desde la vida, desde su vulnerabilidad traumática (Dussel, 2002: 370-371).

En relación con este criterio, Freire propone que el deber en el hombre es estar vivo, y este estar vivo es un concepto dinámico y no estático, que implica llegar a ser uno mismo, desarrollarse hasta ser el individuo que uno es potencialmente. Lo bueno, entonces, es la afirmación de la vida, y la virtud es la responsabilidad para con la propia existencia. Otro aspecto que forma parte del criterio ético, plantea Dussel, es el aspecto crítico-negativo, es decir, el descubrimiento de la negatividad de la víctima como víctima. La misma víctima, al sacar la cara por el Otro antes que nadie, cuando es crítica y solidaria, reconoce comunitariamente y de manera responsable a las otras víctimas como víctimas. Nace así, antes de la interpelación explícita, la comunidad crítica de las víctimas. Pero dicho reconocimiento responsable, aunque afirma al Otro, lo hace desde una negatividad más originaria: el hecho de ser víctima en el sufrimiento de su corporalidad (Dussel, 2002: 371-372).

En este sentido, para Freire es el reconocimiento por parte de la víctima de la propia situación de opresión, la toma de conciencia de que aloja en sí al opresor, de la situación dual de conciencia opresora y oprimida al mismo tiempo, lo que le va a posibilitar, junto con otros, recorrer el camino de la liberación: “Sólo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 2002: 35). En tanto y en cuanto descubran y reconozcan que la deshumanización es una realidad histórica, los oprimidos podrán preguntarse por la otra viabilidad, la de su humanización. Para Freire, ambas, humanización y deshumanización, en la raíz de su ser inconclusas, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización pero dentro de una historia, en un contexto real, concreto, objetivo. Se entiende, entonces, que en esta “razón ético-crítica” el sujeto deja de ser objeto de otro, en tanto el oprimido deja de ser emocionalmente dependiente del opresor, y puede pasar de un estado de conciencia mágica e ingenua, a una conciencia crítica y política. Un tercer elemento de este criterio ético, según Dussel, es el principio ético-crítico. Este principio tiene en cuenta lo propuesto por Marx y luego Emanuel Lévinas: el criterio ético es una labor crítica, un momento de lucha por la vida, una ética de la liberación que se sostiene al reconocer responsablemente a la víctima como sujeto autónomo en su corporalidad sufriente, como “Otro” que el sistema, como aquel que subvierte el mal y posibilita como futuro el proceso de liberación. De esta manera, para Dussel, el principio material de la ética se sostendrá en una crítica de la norma, acción, institución y/o sistema, con criterios que difieren de los de la Modernidad: ni tecnológicos, ni cuantitativos, sino a partir de normas, acciones, instituciones, sistemas de eticidad que:

... permitan y desarrollen la vida humana –y la vida de las otras especies– ligada en su dignidad a la dignidad medular de la vida humana, en la que consiste una ecología ética y no meramente folklórica, ambigua, naturalista y al final no crítica del capitalismo al que sirve (Dussel, 2002: 379).

La razón ético—crítica: su articulación con la pedagogía de la liberación

Para Dussel, la responsable de la aplicación del principio crítico—ético es la comunidad constituida por las víctimas, que se reconocen como dignas y se afirman como autorresponsables de su liberación (Dussel, 2002: 379). Freire también lo entiende así en su formulación de la pedagogía del oprimido como pedagogía de la liberación: el principio crítico—ético es el motor de la relación dialógica que se establece entre el educador y el educando. Si esto no se da, no es posible una educación liberadora. Al respecto, Dussel señala:

Si Rousseau mostró en el *Emilio* el prototipo de educación burguesa revolucionaria—solipsista de un huérfano sin familia ni comunidad, metódicamente, sin tradición cultural medieval o de la nobleza monárquica, dentro del paradigma de la conciencia bajo la orientación solipsista de un preceptor, un Paulo Freire, el anti—Rousseau del siglo XX, nos muestra, en cambio, una comunidad intersubjetiva de las víctimas de los Emilios en el poder, que alcanza validez crítica dialógicamente, antihegemónicamente, organizando la emergencia de sujetos históricos (movimientos sociales) que luchan por el reconocimiento de sus nuevos derechos y por la realización responsable de nuevas estructuras e instituciones de tipo culturales, económicas, políticas (Dussel, 2002: 411).

Se trata, entonces, del problema del surgimiento de las conciencias ético—críticas que inician ellas mismas el ejercicio de la razón ética crítico—discursiva, la toma de conciencia, proceso de concientización; y positivamente irán discerniendo, desde la imaginación creadora—liberadora, alternativas utópico—posibles: lo *inédito viable* —al decir de Freire—, sistemas futuros en los que se pueda vivir. Con Freire se inicia en la educación una reflexión crítica de la articulación teoría—práctica, filosofía, ciencias sociales críticas y militancia, vanguardia y sujeto comunitario histórico: pueblo y movimiento; diferenciando entre mera emancipación y reformismo. No se trata solo de la toma de conciencia, sino de una real transformación histórica, es decir, un proceso de liberación. Desde la exterioridad de las víctimas, la Totalidad es subsumida (negada y asumida) y transformada (Dussel, 2002: 412).

Freire intenta, en su función de pedagogo y de filósofo, crear categorías que den mayor expresión a su lenguaje teórico y crítico. Su propuesta pedagógica, en tanto crítica del sistema, opera como un giro en relación con la propuesta moderna—ilustrada—totalizadora: es el maestro reconociendo al Otro, haciéndose responsable de él, quien permite la operación dialógica del conocer. Ya no es solo el maestro el que enseña y el alumno el que aprende: ambos, en una relación dialéctica, educando—educador, se educan mutuamente. Esto, sin olvidar la asimetría de la relación, que es constituyente de toda subjetividad en tanto que norma; se trata de relaciones de iguales, pero en la diferencia. Ya no es más el educador quien deposita en el educando todo su saber y el educando quien pasivamente recibe aquel saber que se le da, sino que, en posición crítica, el educando toma la palabra y el educador permite la relación dialógica, en tanto lugar para la liberación de ambos, dado que en la circulación de la propia palabra el sujeto se desaliena, hace del encuentro con el Otro una posibilidad de creación social y no un momento persecutorio de la lucha de todos contra todos.

En una educación así pensada, ambos, maestro y alumno, educador y educando, construyen conocimiento. El educador, en el mismo proceso de enseñar, aprende. El enseñar se transforma en un proceso y no en la búsqueda de un producto. La pregunta que habilita la palabra del Otro es constructiva y creadora. La pregunta permite iniciar el proceso de conocer con otros. La educación se transforma así en un espacio social de discurso compartido. Si se reconoce la presen-

cia del Otro –del Otro como diferente–, si la interpelación acontece, se habilita la pregunta, se permite el equívoco, el error, y se posibilita la construcción del conocimiento junto a otros.

De esta manera –tal como lo afirma Dussel–, en esta pedagogía se hace posible la conexión entre los afectados no participantes y los participantes del sistema hegemónico, que modifican, sin embargo, su posición de mera comunicación, por la afirmación de una *corresponsabilidad* por el Otro. En una *praxis* así planteada, se permite:

... la elaboración teórico-crítica explicativa de los sujetos históricos con plena conciencia crítica, no solo la del sentido común de la víctimas, sino, ahora, de la conciencia crítica científico-filosófica de expertos, articulada mutuamente en el proceso de liberación (que no es ya ni la simple afirmación ambigua de la exterioridad, ni la hermenéutica de la cultura popular, cómplice, ni la imposible aplicación del principio ético de la ética del discurso, ya que no hay simetría entre los afectados) (Dussel, 2002: 422).

Como lo expresa Dussel, Freire asume una posición ético-crítica e intersubjetiva, comunitaria del sujeto histórico, en el proceso de concientización, de denuncia y anuncio, en situación de una sociedad oprimida, en la periferia del capitalismo mundial. Su pedagogía de la liberación se plantea una “dialogicidad-intersubjetiva de la razón discursiva ético-crítica”, que incluye, de esta manera, la dimensión estrictamente ética del contenido material negado. No es una moral formal –como la que proponen Habermas o Kohlberg–, ni un mero acto cognoscitivo individual (acto pedagógico egocéntrico). La propuesta de la pedagogía de la liberación no se preocupa por el acto individual del conocer, sino que entiende que dicho acto es a la vez individual y colectivo, es un proceso que implica la lectura crítica del mundo y la palabra junto a otros, para transformar la realidad de muchos humanos (deshumanizados). La libertad no es una mera declaración ideal de búsqueda individual de la autonomía, sino que es un ejercicio, una práctica de libertad compartida que se enlaza con una relectura crítica de la realidad, a partir de la experiencia de la categoría vivencial de “oprimido”, en una perspectiva ética de la liberación. “Freire no es un simple pedagogo, es un educador de la conciencia ético-crítica, de las víctimas, de los oprimidos, los condenados de la tierra, en comunidad.” (Dussel, 2002: 423).

Siguiendo la línea argumental, se señala que Freire intenta la educación de la víctima en el proceso mismo –histórico, comunitario y real– por el que deja de ser víctima. Su pedagogía de la liberación propone que educador y educando, ambos en una relación dialéctica, se eduquen mutuamente. La educación, como espacio de diálogo, permite la toma de la palabra y, a partir de ella, leer el mundo críticamente. Permite rebelar(se) contra la domesticación y resistir la opresión. En los “círculos de cultura”, la intersubjetividad histórica se historiza, los participantes observan un mismo mundo, se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y oponen. Así el yo adquiere existencia y busca planificarse. El discurso ya no es un mero producto histórico, sino la propia historización.

Lo dialogal, plantea Freire, le imprime a la relación una forma de narración en donde los que participan en ella ganan densidad subjetiva, el mundo se vuelve proyecto humano y, en consecuencia, posibilidad de libertad. Encuentro de todos los participantes del acto educativo mutuo, espacio dialógico de toma de la palabra, que posibilita leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión. Lugar en el que se construye intersubjetividad histórica, se establece relación con los otros, y en el que nadie tiene la iniciativa absoluta. Una educación así pensada asume la dialogicidad, acepta la “in-comunicabilidad” de la incomunicación, siendo de esta manera una experiencia fáctica, y ético-práctica. Se entiende, desde este enfoque pedagógico, que para que el oprimido pueda participar de esta comunidad de diálogo, deberá, en primera instancia, hacerse cargo de su situación, hacer consciente su deshumanización. Tal como propone

Freire, los oprimidos deberán proponerse ellos mismos como problema, asumir que saben poco de “sí”, y desde ese reconocimiento, iniciar la búsqueda por “ser más”:

...al hablar de “ser más” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano [...], no es algo *a priori* de la historia, es por el contrario, algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte, la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la asunción de una utopía (Freire, 1999: 95).

Resulta claro que Freire se propone, por medio de la “pedagogía del oprimido”, reinterpretar la exclusión y atribuirle al excluido la dignidad que merece como tal. Se propone una educación liberadora que permita al oprimido ocupar el lugar de la enunciación junto con otros. Pedagogía activa que permite que los *cuerpos* exijan y reclamen una transformación efectiva de los términos del diálogo. No es un lugar de mero argumentar, sino que es una pedagogía del *poder argumentar*. Tampoco es simplemente estar en la *comunidad*, sino que es acción ético-política para transformar un orden social injusto.

En este punto, resulta importante detenernos para realizar un análisis de la diferencia entre los conceptos de *emancipación* y *liberación* que establece Dussel. En diálogo con Otto Apel, señala que la *emancipación*, para la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, es la realización en la comunidad real, a la luz de la comunidad ideal, de una deliberación sin dominación; los intereses se dirigen a la superación de las alienaciones, de la ciencia y del conocimiento, operando en el nivel cognitivo. De esta primera distinción se afirma que *emancipación*, por tanto, no es lo mismo que *liberación*. Emancipación, desde la comunidad de comunicación real a la luz de la comunidad de comunicación ideal, es la realización en la comunidad real de una deliberación en función de la superación de las alienaciones. Por el contrario, el proceso de *liberación*, la *praxis liberadora*, como se señaló en párrafos anteriores, es compromiso con la transformación efectiva de una realidad que se entiende y vive como injusta. Por eso, desde este enfoque no se olvidan las condiciones del contexto, la comunidad política, económica, de vida como proyecto. Se consideran siempre en su problemática las estructuras de dominación, es decir, la praxis de dominación. El sujeto de la praxis de liberación, desde este proyecto, es el pobre, el oprimido. En consecuencia, contiene en su misma propuesta el nivel práctico productivo de la dominación. Liberar, entonces, es construir una comunidad de comunicación y de vida histórica posible, más justa y racional (Dussel, 1992: 102).

Continuando esta línea argumental, la pedagogía de la liberación, la educación liberadora, se entiende en tanto y en cuanto el diálogo se comprenda en consonancia con la idea de conflicto, es decir, que se contemple la irrupción de la diferencia como aquello que permite proyectar una comunidad futura más justa, que surja desde la exterioridad y con su colaboración (Dussel, 1992: 83).

El diálogo no es un mero producto histórico, sino la propia historización. El diálogo habilita el espacio de lo *inter* y, en consecuencia, otorga a la relación con el Otro densidad subjetiva, posibilita la toma de conciencia del ser en el mundo. La implicancia subjetiva de responsabilidad que esto conlleva soslaya la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.

En este punto, Freire ubica el proceso de *concientización* en la conciencia que los seres humanos tienen de sí mismos, lo que implica también su conciencia de las cosas, de la realidad concreta en la que se encuentran como seres históricos y a la que captan por medio de su capacidad cognoscitiva. El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de una conciencia del yo, del mismo modo que la conciencia de sí mismo es indispensable para conocer la

realidad. Más aún, el acto de conocer, cuando es auténtico, siempre demanda la revelación de su objeto, no tiene lugar en la ya mencionada dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. Por eso, en la praxis de la pedagogía de la liberación es importante que, en el proceso de concientización, el descubrimiento de la realidad social sea tomado no como algo que es, sino como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. La concientización, según lo formula Freire, implica, pues:

... que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad, para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. [...] Se presenta como un proceso en un momento dado, debe continuar siendo proceso en el momento que sigue y durante el cual la realidad transformada muestra un nuevo perfil (Freire, 1974: 30).

Esta formulación puede ser entendida, además, como el acto de toma de conciencia de una determinada situación: como toma de conciencia de la realidad en que se vive, pero haciendo el esfuerzo por lograr la mayor objetividad posible, y con una disposición constante para hacer revisiones críticas. Por ello, para Freire la educación como práctica de la libertad es un acto de conocimiento, y este acto de conocimiento es una aproximación crítica a la realidad: “Conocimiento de la realidad y transformación de la realidad en su dialecticidad” (Freire, 1999: 99). Es un acto transformativo, en la medida en que el sujeto consciente de sí mismo interviene en la realidad para transformarla, y no toma la realidad como algo dado, imposible de cambiar. Los hombres son capaces de obrar conscientemente sobre la realidad objetivada cuando recorren el camino de la praxis transformadora, en tanto unidad entre acción y reflexión sobre el mundo. Pero la toma de conciencia de una realidad no basta para asumir el proceso de concientización: es necesario poder trascender la esfera espontánea, pasar del pensamiento mágico a una aprehensión crítica de la realidad (Freire, 1974: 30–31).

Freire, señala Dussel, ha descubierto que es imposible la educación sin que el educando se eduque a sí mismo en el proceso de liberación, por eso la suya es una pedagogía universal y radical (Dussel, 2002: 430). Freire se pretende crítico, puesto que su pedagogía se propone la transformación de la realidad contextual, la promoción de la conciencia ético-crítica en el educando, como propósitos primordiales de toda tarea educativa.

De esta manera, ante la realidad, la acción y la reflexión en conjunto, en una permanente unidad dialéctica (acompañada del compromiso histórico), se torna posibilidad de subjetivación crítica que hace y rehace el mundo junto con otros. Este proceso de concientización, tal como lo entiende Freire, deja a un lado, entonces, la pasividad, e invita a educando y educador a asumir la responsabilidad de sujetos críticos y tomar la palabra, para analizar la realidad y criticarla, comprometiendo(se) en la construcción de un contexto social cada vez más justo y dignificante. Es así como Freire confiere al acto pedagógico el estatus de acontecimiento, y en ese mismo acto propone leer la palabra con otros y, a partir de allí, leer el mundo críticamente. Esta posibilidad de lectura del mundo, de nombrarlo, es condición del acto mismo de enseñar y aprender, y en consecuencia, es tarea ética. El reconocer al Otro es tarea interpelante del educador en la pedagogía de la liberación: es la función ético-crítica de desocultar, de desentrañar lo que alguien –el opresor, el poderoso, el rico, el blanco, el europeo, el pensamiento hegemónico del ser– oculta.

Ahora bien, señala Dussel, Freire, como pedagogo, define las condiciones de posibilidad del surgimiento del nivel del ejercicio de la razón ético-crítica, que es a su vez condición de un proceso educativo integral. Hay que tener en cuenta que el educando no es solo el niño o la niña,

sino el adulto (hombre y mujer) analfabeto, y que la acción pedagógica se efectúa dentro del horizonte “intersubjetivo comunitario”, cuyo objetivo es la transformación real de las estructuras que han oprimido al educando. “Se le educa en el mismo proceso social y gracias al hecho de emerger como sujeto histórico” (Dussel, 2002: 431). Freire –plantea Dussel– intenta la educación de la víctima en el proceso histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima. Preocupado por la democratización de la cultura y por los déficits alarmantes respecto de la alfabetización de la población brasilera, emprende una tarea educativa que parte de la “situación límite” de los campesinos del Nordeste del Brasil. Se trata de un punto de partida material, económico y político. Basta ser hombre para captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que, aunque no haya ignorancia absoluta, ni sabiduría absoluta, la conciencia oprimida tenga dificultades para captar la situación estructural y problemática que le presenta su realidad de oprimido (Freire, 1973: 101). Por eso, dice Freire, toda educación, para ser posible, debe partir de la realidad en que se encuentra el educando: de las estructuras de dominación que constituyen al educando “deber ser” como oprimido (Dussel, 2002: 433). Por esta razón, Freire tratará en su “pedagogía de la liberación”, el tema de la existencia de una contradicción fundante: opresor–oprimido. Se trata, señala Dussel, de una “revolución copernicana”, que está lejos de ser comprendida en el campo de la pedagogía:

¿Por qué Freire parte del oprimido, del marginal, del analfabeto? Porque es el educando en el límite, en cuanto tal, aquel que necesita como nadie ser educado [...]. La conciencia ingenua, la cultura del silencio, la mitificación de la realidad, etc., Freire tiene muchas denominaciones para el punto de partida negativo. Se trata, estrictamente, del pasaje de una conciencia mágica, masificada o fanática, y aún moderna y urbana, pero ingenua, a una conciencia crítica. [...] Desde la conciencia ingenua emerge la conciencia crítica, ante la cultura del silencio, el poder hablar, ante la mitificación de la realidad, la desmitificación (Dussel, 2002: 433–435).

Y es una *revolución copernicana* porque, como se expuso más arriba, Freire entiende que no solo el maestro enseña mientras el alumno aprende, sino que entre ambos se establece una relación dialéctica, en la que se educan mutuamente, sin que por esto se niegue la asimetría en la relación. Ya no es más el educador quien deposita en el educando todo su saber y el educando quien pasivamente recibe aquel saber que se le da. En la propuesta freireana ambos construyen conocimiento; el educador, en el mismo proceso de enseñar, aprende. Y Dussel señala que este giro está lejos de ser comprendido en el campo de la pedagogía, porque parte del oprimido, del marginal, del analfabeto, del educando en el límite; porque Freire se sitúa en la máxima *negatividad posible*, en la exterioridad a la “Totalidad”, en la exterioridad negada y excluida por la expansión moderna de la Europa hegemónica. Su propuesta es “práctica crítica”, negativa y material, ya que se materializa en “los condenados de la tierra”, en los campesinos analfabetos del Nordeste de Brasil. Por otra parte, la operación que realiza Freire no es un mero ejercicio teórico/intelectual, sino que es una teoría crítica, en la que él en tanto sujeto histórico se compromete con *otros* sujetos históricos que se buscan y, con ellos, en el acto mismo de educar y aprender, se propone la transformación de la realidad. Su pedagogía utiliza varias denominaciones para aludir al punto de partida negativo: la conciencia ingenua, la cultura del silencio, la mitificación de la realidad, etcétera. Pero de lo que se trata en la pedagogía de la liberación es del pasaje a una conciencia crítica. Y esta habrá de integrarse a la realidad, superar la superposición con la realidad, juzgarse libre para entender los hechos y no someterse a ellos. Esta conciencia crítica debe poder interrogar lo irracional, el acomodamiento, el ajuste y la adaptación (Freire, 1973: 102) de la deshumanización a la humanización, asumiendo, como ya se trajo a colación con anterioridad, que ambas se

encuentran en la raíz de la inconclusión de todo ser humano. Humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real y concreto (Freire, 2002: 32). Porque se hace necesario proponer, ante el racismo deshumanizante, una praxis que busque la liberación de los sujetos cognoscentes (Freire, 1975: 41).

Pero ¿cómo sostener una educación así pensada? ¿Cómo opera este movimiento ético–crítico en el espacio y en el tiempo educativos? Una respuesta a estos interrogantes se puede esbozar de la siguiente manera: en la pedagogía de la liberación freireana, es la víctima la que toma conciencia; y es el maestro, el educador, quien aporta la condición de posibilidad para que acontezca el descubrimiento, por parte del educando, de la situación de víctima en que se encuentra. El educador debe insistir, junto al educando, en que la estructura social es obra de los seres humanos, y por esto mismo, la transformación de aquella es responsabilidad de estos.

Ahora bien, en la tarea crítica de desentrañar el mundo, el educador y el educando deben enfrentar el “miedo a la libertad”. Esta noción remite sin duda a las teorizaciones de Erich Fromm en *El miedo a la libertad*, escrito en 1947. Freire recurre a él para sostener esta afirmación. Para Fromm, del mismo modo que para el resto de los intelectuales que crearon la Escuela de Frankfurt, el fenómeno del nazismo es producto de fuerzas irracionales, y hay que buscar en la historia de la Ilustración para encontrar la clave de lo sucedido en Europa desde inicios hasta mediados del siglo XX. Pues mientras que Europa seguía celebrando la Modernidad, el progreso y la confianza en el discurso de la razón, Fromm (como Adorno, Horkheimer y Marcuse, contemporáneos todos del nazismo) evalúa y denuncia los excesos cometidos en nombre del progreso y de la razón. Desde su óptica, los totalitarismos del siglo XX y las guerras mundiales no pueden comprenderse al margen del despliegue de la Modernidad. Los autores de la Escuela de Frankfurt comparten con Hannah Arendt la preocupación por el advenimiento del nazismo y la reflexión sobre el concepto de libertad. Para los teóricos de esta Escuela, en efecto, el totalitarismo forma parte de la idea misma de “civilización”; en consecuencia, era previsible que aconteciera. Dicho de otra manera, frente a la pregunta acerca de cómo fue posible que en Europa, donde se aspiraba al progreso indefinido de la *razón*, hubiese sucedido semejante crimen sistematizado por parte del Estado, los intelectuales de Frankfurt responden que esa posibilidad estaba latente en la idea misma de *Ilustración*. Explicita Fromm en el texto citado: la libertad tiene dos sentidos para el hombre moderno. Por un lado, el hombre moderno se ha liberado de toda autoridad tradicional (ha dejado la minoría de edad en clave kantiana), ha llegado a ser individuo, pero, por otro lado, se ha alienado y aislado, convirtiéndose en “instrumento” de propósitos ajenos a la vida misma. Por otra parte, la libertad positiva se identifica con la realización plena de las potencialidades del ser humano, pero el problema es el sometimiento de la individualidad a la autoridad omnipotente que lo anula. “Miedo a la libertad”, dice Fromm, es rehuir la responsabilidad de asumir el potencial creativo e intelectual que el hombre como individuo posee, prefiriendo someterse a autoridades omnipotentes (Fromm: 2004: 23).

Como señala Freire:

El miedo a la libertad [...] es el miedo a enfrentar su propia liberación, a ser sujeto en el más amplio sentido de la palabra, miedo a abrirse al ancho mundo de la crítica, pues teme ser perseguido por no acomodarse a la felicidad que le ofrece el utilitarismo [...]. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo [...]. Lo que implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida

sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más (Freire, 2002: 37-38).

Resulta conveniente señalar, en este punto, que esta posición subjetiva impide a la “conciencia oprimida” pensarse a sí misma en sus limitaciones y en sus potencialidades. Tiende al aislamiento y a la opción de adaptarse a la estructura de dominación, y por ello, teme a la libertad, porque la libertad implica responsabilidad y riesgo en pos de una vida digna de ser vivida. Su temor también es material y concreto: el sujeto oprimido teme ser reprimido. Por otra parte, cuando descubre en sí la necesidad de liberarse, hace consciente que “son ellos y, al mismo tiempo, son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora” (Freire, 2002: 39). El problema que se presenta, entonces, es que la “conciencia oprimida”, sometida a la “conciencia opresora”, es posesiva y “necrófila”, entiende que la relación con el mundo es a partir de la posesión del otro. La conciencia opresora tiende a cosificarlo todo, incluso a las personas, y a identificarse con la “pulsión sádica”. Su amor es un amor a la muerte y no a la vida, en la medida en que su energía está puesta en detener la búsqueda y el poder de creación subjetivante que caracteriza a la vida (Freire, 2002: 55).

Freire entiende que la toma de conciencia, desde un enfoque fenomenológico, se constituye como una totalidad intencionada que se significa temporalmente. El proceso de conocer está intrínsecamente anudado con el proceso de concientización, porque lo primero que se presenta en el proceso de conocer es la intención de salir de sí mismo; el segundo momento es el de la objetividad: el objeto/mundo es objeto de conocimiento; el tercer momento es crítico, porque es posibilidad histórica: descubre los componentes del objeto de conocimiento y los expresa en conceptos, para llegar a un cuarto momento, en que trasciende el objeto, porque capta el movimiento interno del objeto-de-conocimiento en sus componentes, en sus contradicciones y esto posibilita una praxis que se transforma en acción históricamente viable. Es así que, en esta acción eficaz sobre el mundo, el hombre transforma a este y a su vez se transforma a sí mismo, asumiendo que su conciencia es histórica, cultural y, por lo mismo, condicionada.

La toma de conciencia no llega desde afuera, sino desde dentro del acto educativo. La importancia del educador consiste en que aporta mayor criticidad, porque enseña a interpretar la realidad objetiva críticamente. Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan: es la forma radical de *ser* que no solo conoce, sino que sabe que conoce. La praxis liberadora se traduce, entonces, en una toma de conciencia que va más allá de la mera conciencia: implica analizar, observar, reflexionar. Como se dijo antes, desde la perspectiva de Freire, el proceso de conocimiento, en su primer movimiento, es posibilidad histórica de la conciencia (intencionalidad), y en ese momento la conciencia es decir algo de un objeto externo. Pero, como también se dijo, no basta para la conciencia este primer momento: se hace necesario un segundo momento histórico, en el que la toma de conciencia de la cosa hace que se convierta en objeto de conocimiento. Este momento, tal como lo entiende la fenomenología, sería aún un momento de la mera opinión. Para que este movimiento dialéctico sea acto de conocimiento –siempre presuponiendo los momentos anteriores–, se hace necesario el acto crítico (criticidad), es decir, atravesar el objeto y entender las leyes de su desarrollo. Hay, finalmente, un cuarto momento, que significa la posibilidad de sobrepasar las limitaciones de la pura objetividad y asumir la propia subjetividad. “Solo de esta manera, en la máxima consumación cualitativa, puede la conciencia operar sobre el fenómeno para transformarlo” (Torres, 1995: 16). Sin embargo, esta acción se hace efectiva solo cuando, por la “conciencia crítica”, el educador y el educando se vuelven reflexivamente

sobre sí mismos y emergen como sujetos históricos. Así llegan a ser “sujetos pedagógicos por excelencia”, en un proceso ético–crítico–material, cuyo tema y objetivo es la vida (Dussel, 2002: 436).

Por ello, la concientización no es mera toma de conciencia individual o fenómeno psicológico, sino que es conciencia histórica y colectiva, y se ubica en el campo de la intersubjetividad. De ahí que no baste con la revelación de la realidad objetiva, sino que se haga necesario que la práctica de revelar la realidad se constituya en una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad (Torres, 1995: 19). Esta agenda educativa se desarrolla en un “más allá” de la dinámica escolar, tal como viene siendo planteada hasta ahora, y se materializa en el “círculo de cultura”. El énfasis está en compartir y reflexionar críticamente las experiencias y conocimientos que portan los estudiantes, como fuente de material básico para analizar los temas existenciales para una pedagogía crítica, y como instrumento para desmitificar las formas de falsa conciencia que se encuentran presentes (Torres, 1995: 30). En este sentido, el educador crítico debe asumir la búsqueda de mejores caminos para que el educando –en palabras de Freire– se haga cargo del lugar que ocupa en el mundo, lo mire críticamente y ejerza su lugar de sujeto de conocimiento:

El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. [Pero no para] entregárselo con un gesto paternalista a los educandos, [...] lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador frente al objeto (Freire, 2000: 18).

El elemento primordial y el motor para que la *concientización* acontezca es la *pregunta*. Si hay una operación que da precisión a esta praxis, señala Freire, es el preguntar. La pregunta, entendida como búsqueda, es pensamiento en acción, vinculado con la realidad concreta. La actitud intersubjetiva que proviene del reconocimiento de la existencia como acto de preguntar, como el dejar que la realidad interpele, que las situaciones cotidianas interroguen; es una acción, un proceso de conocer que permite transformar la realidad, no *para* otros o *por* otros, sino *con* otros. Es así como, para Freire, el problema de enseñar se relaciona con posiciones políticas bien determinadas. En un mundo jerarquizado, donde los que tienen el poder tienen el saber, donde la sociedad y el profesor ofrecen una parte del saber y del poder, la educación es uno de los caminos de la reproducción de la sociedad. Por ello se hace necesario aprender a preguntar; recuperar aquello que olvidó la enseñanza: las preguntas, no solo por parte del profesor, sino también del alumno.

A Freire le preocupa esta situación, porque entiende que todo conocimiento comienza por la pregunta. Pero no por aquella que encontrará una respuesta verdadera, sino por la que abre a una nueva pregunta y a la experiencia del preguntar. Es la pregunta como posibilidad; no como una mera construcción de pensamiento abstracto, sino como conocimiento que permite mirar y vivir críticamente la realidad, que permite autónomamente y en libertad decidir el destino de cada uno con otros (Freire, 1986: 50–63). Así, la pregunta se constituye en una praxis transformativa de la realidad histórica, donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva concientización, acción en la que se va tomando conciencia ético–transformativa, en un acto de liberación (Dussel, 2002: 436). Dussel entiende que Freire, con esta concepción, destituye al aula como único lugar de la experiencia pedagógica, al sostener que no solo se aprende allí con conciencia teórica, sino que también se aprende en la vida:

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas, y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en fin, esté ampliamente vinculada con la realidad, esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no es sino el conocimiento, se rompa, se inte-

rrumpa, no alcance a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta (Freire, 1986: 58).

Responsabilidad, reconocimiento, interpelación, concientización, son las condiciones necesarias para proponer una educación basada en una *razón ético-crítica*, dado que Freire entiende que una educación liberadora es posible si permite la práctica de la libertad. Una educación así pensada es acción discursiva de una comunidad de sujetos que se comprometen con su propia liberación (Dussel, 2002: 437). Así lo señala Freire:

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases, debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo –la de enseñar y no la de transferir conocimientos. Es preciso insistir; este saber necesario al profesor –que enseñar no es transferir conocimiento– no solo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser –ontológica, política, ética, epistemológica pedagógica–, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido (Freire, 1999: 47).

Ahora bien, el diálogo, la palabra referida al mundo, se transforma en el encuentro con los otros. Por eso, la dialogicidad se plantea como posibilidad liberadora, ya que opera como mediadora en la transformación del mundo. Este ejercicio dialógico tiene un contenido, no es un mero procedimiento; tiene una exigencia práctica, que es la superación de la asimetría dominador–dominado. La dialógica freireana se inscribe éticamente en la reconquista de la humanización negada, como encuentro de los hombres para la transformación del mundo. Tal como ya se ha enunciado, la pedagogía de la liberación propone que el educador y el educando, en una relación dialéctica, se eduquen mutuamente. La dialogicidad permite la toma de la palabra y, a partir de ella, leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión dentro de un horizonte utópico. Ese horizonte, tal como lo expresa Freire, queda abierto, no está definido ni limitado, de manera que no hay lugar para el pensamiento único.

El diálogo, desde la perspectiva freireana, no es un mero producto histórico, sino la propia historización. Lo dialogal permite cobrar conciencia del ser en el mundo con los otros como condición indispensable para el proceso de conocer, donde la dicotomía objetividad/ subjetividad, acción/reflexión, práctica/teoría no tiene lugar. En el proceso reflexivo y crítico, se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. El diálogo parte de una relación horizontal que nace en una matriz crítica y genera criticidad; de esta manera, comunica cuando el uno se dispone al otro. Es así como el diálogo se torna indispensable para ordenar no solo las relaciones políticas, sino también las cuestiones vitales, dado que, así entendido, es creencia en el hombre y en sus posibilidades.

La educación para la liberación, dice Freire, es un acto de conocimiento, un acto ético–político de aproximación crítica a la realidad, un acto transformativo en el que el sujeto cognoscente, asumiendo una actitud ética ante la vida, interviene en la realidad para transformarla: de esta manera realiza una operación desnaturalizadora de lo dado, que sospecha de imposiciones que se presentan como imposibles de cambiar. Más precisamente, la conciencia ético–crítica es entendida por Freire como el anhelo de profundizar el análisis del problema: no se satisface con las apariencias y reconoce que la realidad es cambiante; rechaza las posiciones quietistas y los prejuicios, tomando una actitud interrogadora (Freire, 1979: 37).

La concientización, entonces, está ligada estrechamente con la posición utópica, que implica tomar posición ante la realidad. En este sentido, la educación liberadora es desmitificante

–dice Freire–, es la mirada más crítica posible de la realidad, como momento utópico posible. La utopía es concebida por Freire como denuncia y anuncio, como imaginación creadora de alternativas, como *inédito viable*, como proyecto de liberación de “la comunidad sujeto de liberación”. La utopía es entendida como aquella dimensión que está abierta a lo posible, a la realidad, que integra discursos de futuro, que acepta límites y posibilidades.

... como dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es compromiso histórico. La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante si no penetro en ella. No puedo anunciar si no conozco [...] es en la praxis histórica en donde el pre-proyecto se transforma en proyecto (Freire, 1974: 31–32).

Cabe destacar que la pedagogía de la liberación no sustenta una visión teleológica, sino que su mirada está puesta en la praxis que relaciona a los sujetos entre sí, en comunidad transformadora de la realidad que produce oprimidos. El sueño de Freire es la humanización, la utopía, que es siempre proceso y pasa por la ruptura real y concreta de un orden económico, político, social, que condena a la deshumanización. En efecto, la utopía es exigencia o condición histórica (Freire, 1999: 95) y su concreción se hace posible en el acto pedagógico liberador que “... no es solo un acto revolucionario, sino acto transformativo humanizante a favor de los oprimidos, para dejar de serlo” (Dussel, 2002: 438).

En este sentido, la pedagogía freireana en tanto *utopía*, es entendida como una “pedagogía planetaria” –en palabras de Dussel–, dado que se propone el surgimiento de la conciencia ético–crítica, no solo para realizar una operación cognitiva, sino también para que los oprimidos puedan ser sujetos sociales hacedores de su destino, productores de su “conciencia ético–crítica”. Como ya se ha dicho:

... la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos (Freire, 2003: 33).

De este modo, es una pedagogía que parte de la situación límite, del “Otro”/excluido. Su punto de partida es material, la realidad económica y política. Es la conciencia ingenua, la cultura del silencio, la mitificación de la realidad, el miedo a la libertad. Sobre esta base, la educación es un proceso de concientización, de lectura, de palabra, de conciencia ético–crítica que es dialógica y comunitaria:

El acto pedagógico crítico se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación, así, es el lugar y el propósito de esta pedagogía (Dussel, 2002: 439).

La educación liberadora, cuando se inscribe en la línea de la razón ético–crítica, se entiende como praxis de transformación en favor de los educandos, en pos de su autonomía que, como en el acto de conocer, supera la mera acción individual y cognitiva. Entendida de este modo, la experiencia cognoscitiva es un acto colectivo, una acción de responsabilidad compartida, que no es la mera transmisión de conocimiento, sino que es participación y diálogo. La educación es, entonces, una experiencia de creación en común, una labor ético–crítica creativa que, además de tarea individual, es patrimonio de un conjunto de voces cuyo ámbito es el momento discursivo de la cotidianeidad. Es así como la voz del maestro no es absoluta, no es palabra verdadera de aquel

que enseña su verdad, sino, por el contrario, es experiencia del pensar y aprender con otros. Por eso, esta educación liberadora, más que una pedagogía, es una “pedagógica”, puesto que se muestra atravesada por lo individual y por lo social; por el conocimiento y por el amor, en el reconocimiento del encuentro con el mundo y los que en él habitan. El amor, en la propuesta pedagógica freireana, es fundamento del acto de creación:

El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor. [...] Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo (Freire, 2002: 108–109).

No obstante, la lucha por la liberación no se justifica solo por el hecho de tener libertad para comer, sino que es necesaria la liberación para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que todo hombre y mujer, niño y niña, sean creativos, activos, responsables; no autómatas. El resultado de la transformación, de la liberación, es el amor a la vida (Freire, 2002: 65). “¿Por qué no arriesgar un acto de amor, reconociendo al otro como ser humano?”, se interroga Freire. El amor es compromiso con los hombres. Como se dijo más arriba, dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con la causa de su liberación y este compromiso con su carácter amoroso es dialógico, ético y político (Freire, 2002: 101).

Es, precisamente, en este espacio de la ética que se inscribe en el “cara a cara”, donde los hombres y mujeres radicales, comprometidos con la liberación, no se dejan aprisionar por la realidad, sino que, por el contrario, se insertan en ella para conocerla y transformarla; y no temen enfrentar, no temen escuchar, no temen el descubrimiento del mundo. No temen el encuentro con el pueblo, no temen el diálogo con este, de lo que resulta un saber cada vez mayor para ambas partes. No se sienten dueños del tiempo, ni dueños de los hombres, ni liberadores de oprimidos. Se comprometen con ellos, en el tiempo para luchar con ellos por la liberación de todos.

Parafraseando a Sidekum, se puede afirmar que el pedagogo de la praxis liberadora no desarrollará su pedagogía en la pura abstracción especulativa, sino que buscará la fundamentación originaria de su pensar en medio del pueblo sufriente en camino a la liberación. Su ética conlleva parte de la verdad del oprimido y asume, junto a este, la conciencia de su contingencia histórica. No es un mero deseo lo que lo mueve, sino su deseo de realidad transformadora (Sidekum, 2010: versión digital). La realidad histórica, para la pedagogía de la liberación, es la realidad del “pobre oprimido” que intenta liberarse. La liberación, en este planteo, es una reacción comunitaria del ser humano.

Esta liberación se expresa como solidaridad y atañe en plenitud a la vida social. Así se desenvuelven siempre relaciones más nuevas, relaciones sociales de solidaridad, de participación social, de corresponsabilidad para con el pueblo y de experiencia de una utopía concreta (Sidekum, 2010: versión digital).

La educación se concibe en el marco de una “comunidad de comunicación histórica posible”, que se despliega en la solidaridad, en la responsabilidad vivida plenamente por el otro. Por eso, el discurso práctico–crítico de la pedagogía de la liberación no es procedimiento para la producción de normas justificadas, sino que es una dialógica participativa, en una mediación de la conciencia ético–crítica para transformar el mundo. El diálogo, el ejercicio dialógico, tiene un

contenido material, una exigencia de superación de la asimetría en la dialéctica dominador–dominado (Dussel, 2002: 437). El diálogo es pronunciamiento de un *nosotros* como exigencia existencial. Pero la dialogicidad de esta concepción de educación liberadora como práctica de la libertad comienza, como remarca Freire, antes del encuentro con la situación pedagógica, cuando el “educador–educando” se pregunta qué va a dialogar con sus “educandos–educadores”. Esta inquietud es contenido programático (Freire, 2002: 107). Esta posición crítica y dialógica despierta y genera una vida de comunidad histórica, en la cual todos participan en el proceso de liberación. Esta liberación ética es la vocación del ser humano por ser más. Para que ello pueda acontecer, para que el “Otro” pueda participar de la comunidad de comunicación real e histórica, es necesaria la toma de conciencia del “no ser en el mundo” (el trabajador asalariado en el capitalismo, la mujer en el patriarcado, el negro en el racismo, etc.) y, por otro lado, reinterpretar la exclusión y asumir la dignidad que se merece como tal. Este camino, este proceso de liberación, es fuente de lucha, de conflicto. ¿Se tratará simplemente de estar o de hacerse oír, de tomar la palabra, de ser escuchado, de poder argumentar? En todo caso, hacer circular la palabra, poder argumentar, es tarea ineludiblemente ética:

... para poder construir un nuevo sistema donde pueda habitar en casa. [...] No se trata de inventar una nueva comunidad de espíritus, sino fundamentalmente de cuerpos, de manera que las exigencias éticas tienen exigencias económico–políticas (Dussel, 1992: 78).

Desde la concepción de liberación sostenida por Freire, solo la irrupción del Otro puede permitir proyectar una sociedad más justa, surgida desde la “exterioridad” y con su colaboración. “Solo la irrupción del Otro puede permitir proyectar una comunidad futura más justa [...] Una comunidad de comunicación histórica real y posible.” (Dussel, 1992: 82).

De la educación liberadora concebida como una pedagógica

Entender la pedagogía de la liberación como una “pedagógica” viabiliza un punto de encuentro entre el concepto de *educación liberadora* y el concepto de *razón ético–crítica* propuesto por Dussel. ¿Por qué establecer este vínculo? En principio, siguiendo el planteo de éste, la “pedagógica” es una conceptualización que amplía y critica la “pedagogía”, entendiendo que toda intervención educativa es algo más que una técnica de enseñanza. De este modo, se ubica la educación dentro de la reflexión filosófica, dado que en toda relación pedagógica se establece un cara–a–cara del maestro–discípulo, filósofo–no filósofo, político–ciudadano. En ella se asume que el maestro es “un sujeto pro–creador” (Dussel, 1975: 169).

Es pertinente recordar aquí la hipótesis de Dussel al respecto: una “pedagógica liberadora” es una filosofía liberadora si el filósofo/maestro ocupa el lugar de sujeto procreador, fecundante del proceso desde su exterioridad crítica; un lugar que no se pretende explicador, sino un espacio en donde se permite al otro ser consciente de sus potencialidades y ser crítico con respecto al maestro crítico. Para ello, el maestro dará al alumno “la crítica liberadora como método” y será colaborador en el proceso; en primer lugar, advirtiéndole sobre lo que el sistema le ha introyectado, es decir, la sumisión y la domesticación (Dussel, 1975: 168).

En la medida en que se descubran –sostiene Freire–, en que reconozcan que la deshumanización es una realidad histórica, los oprimidos podrán preguntarse por la otra viabilidad, la de su humanización:

En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como seres para sí, no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 2002: 31).

Humanización y deshumanización se inscriben dentro de una historia –expresa Freire–, en un contexto real, concreto, objetivo. Por ello, la toma de conciencia de la inconclusión, del incapacidad, es posibilidad de liberación. Se trata de buscar nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir el mundo, para pensarlo y juzgarlo; se trata de tomar la palabra y percibirse sujeto reflexivo de su propia historia (Freire 2000: 32). La educación liberadora es razón ético-crítica que desafía la visión bancaria de la educación. En ella el saber y el conocimiento ya no son una donación de los sabios a los ignorantes:

Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Freire 2002: 73).

Como argumenta Dussel, en la visión bancaria de la educación, “... el maestro dominador tiene como fundamento de su *ethos* una profunda desconfianza de su discípulo” (Dussel, 1975: 161). Por ello, no logra instaurar mediaciones educativas en libertad. El maestro, en la educación bancaria, asume una actitud de permanente petulancia y aire de superioridad. Esta es la forma en que la injusticia se manifiesta en el magisterio, pero lo más grave –continúa Dussel– es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor y falso. El maestro del sistema vigente realiza una operación de ocultamiento de la exterioridad: “Solo lo acepta como no-ser, como nada, como tabula rasa, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: como objeto” (Dussel, 1975: 161). Muy por el contrario, la “pedagógica” se funda en escuchar la palabra del Otro como praxis de liberación, como “*ethos* de amor-de-justicia” (161)

En el relato liberador de Freire, lo que se lee es la intención de refutar supuestos epistemológicos de producción de saber que solo se enmarcan dentro de cánones y paradigmas establecidos por la ciencia occidental, saberes que niegan toda posibilidad de formas de “pensamiento otro”, “educación bancaria” que encarna la colonidad, que:

... se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos [...]. La colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto socio-histórico, en particular, el descubrimiento y conquista de las Américas [...] relación económica y social que se conjugó con formas de dominación y subordinación que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados (Maldonado Torres, 2007: 131).

Se hace necesario, entonces, discutir los supuestos educativos de la pedagogía y realizar una demarcación conceptual en torno a la diferencia entre una pedagogía de la colonialidad y una

pedagogía de la liberación. La pedagogía de la colonialidad es bancaria y verbalizante, es instrumento de opresión que se pretende donante de “saberes sabios” hacia aquellos que considera ignorantes. La pedagogía de la colonialidad absolutiza la ignorancia, es “alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2002: 73). En esta forma de educación alienante, el educador es siempre el que sabe, la educación es el acto de depositar valores y conocimientos. El educando solo memoriza lo narrado por el educador.

Una pedagogía de la liberación asume la colonialidad constitutiva de la educación y la somete a crítica, entendiendo que el educador debe orientarse a la liberación de ambos, a la superación de la situación de alienación que los implica mutuamente, con la profunda creencia en el poder creador de sí mismo y del Otro (el educando).

La comunicación es motor de la relación intersubjetiva, situación gnoseológica en la cual el objeto conocido es el mediatizador de los sujetos que conocen. Es una situación superadora de la contradicción educador-educando, en tanto ésta educación problematizadora se sostiene en el diálogo como fundamento de la educación, y rompe de esta manera con los esquemas verticales característicos de la pedagogía colonizadora. En esta educación ético-crítica, ambos (educador y educando) se transforman en sujetos de un proceso en el que “... ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo *con* las libertades y no *contra* ellas” (Freire, 2002: 86).

La posición ético-crítica de la propuesta freireana se inscribe en la capacidad que tienen todos, educadores y educandos, de observar, comparar, evaluar, decidir, intervenir, optar: acciones propias de la especificidad de lo humano. De ahí que la razón ético-crítica que se sostiene en la pedagogía de la liberación denuncie la educación bancaria como herramienta de la colonialidad, que opera como reproductora del conocimiento que es considerado válido por la ciencia eurocentrada y etnocentrada.

Desde la crítica a esta situación, Freire insiste y propone tener en cuenta, para pensar la educación, no solo el lenguaje filosófico, científico, letrado; sino el lenguaje cotidiano, el del pueblo, el del oprimido, el de aquel que tiene mucho para decir, que conoce sin más la vida y la muerte en la cotidianidad misma. Pues, como sostiene Dussel, es necesario pasar del lenguaje filosófico a la vida real y, desde allí, transformar el mundo. Esto no ha de ser un mero cambio técnico, sino una transformación sustancial que revierta la acción de dominación, aquella en la que la persona es considerada una cosa, una mercancía (Dussel, 1992: 91).

En la “exterioridad” –considerada por Lévinas, por Marx y por la filosofía de la liberación–, está el pobre: como individuo, como marginal urbano, como etnias indígenas, como pueblos o naciones periféricas destinadas a la muerte. El pobre, que gracias a las mediaciones categoriales de Marx, deja de ser el pobre abstracto, y se transforma en el sujeto concreto; porque el “*¡Tengo hambre por ello exijo justicia!*” es un enunciado que irrumpe desde fuera de la *comunidad de comunicación real*. Desde fuera por definición, ya que se trata del presupuesto excluido, del que tácticamente no tiene lugar en la comunidad de argumentación. Ese enunciado del pobre no busca, en primera instancia ni de un modo directo, un posible acuerdo. Busca algo previo, anterior, exige la condición de posibilidad de todo argumentar: busca ser reconocido en el *derecho de ser persona* para poder ser parte. “Llamaremos *interpelación* a ese tipo de acto lingüístico que tiende a producir la condición de posibilidad, el presupuesto absoluto de la argumentación como tal: el poder participar (ser parte) tácticamente en la comunidad” (Dussel, 1992: 96).

La exterioridad es el oprimido, el colonizado, que –como expresa Fanon en *Los condenados de la tierra* (1973)– para ser una persona ética necesita acallar la actitud déspota del colono y así quebrantar su violencia desplegada. Vale decir, necesita expulsarlo definitivamente del pano-

rama, discutir y destituir la moral colonial, que jerarquiza las relaciones y decide “quién es” y “quién no es”, qué no debe el negro y qué puede el blanco. En este sentido, la voz freireana recoge la discursividad interpelante de Fanon, quien sostiene que el famoso principio que pretende que todos los hombres sean iguales encontrará su ilustración en las colonias cuando el colonizado plantee que es igual al colono, cuando sea consciente de que la violencia que el colono ejerce sobre la mujer del colonizado o sobre otro de sus compañeros es producto del “orden” impuesto (Freire, 2002: 58) y, en un paso más, se proponga pelear para ser más que el colono.

Esta opción por la vida que realiza el oprimido, desploma y deshace el universo moral y material que plantea el opresor (Fanon, 1973: 39). Surge así una ética ligada al aumento de la potencia de actuar. La apuesta ética es por el amor a la vida, que motoriza la búsqueda y el poder de creación. Liberarse del ser oprimido es asumir su humanidad, rechazar la tendencia sádica al dominio del otro, porque quien queda reducido a una cosa pierde la cualidad fundamental de la vida humana, que es la libertad.

Asumir una pedagogía liberadora, entonces, es enfrentar la visión necrófila del mundo, que domina y se esfuerza por frenar la creatividad y la curiosidad. Es luchar contra una pedagogía *despotenciadora* que, desde un lugar moralizador, entiende que es necesario mantener una jerarquía impuesta e indiscutible, que se refuerza con el uso de la tecnología que manipula y aplasta, que cosifica y somete a control todos los actos educativos (Freire, 2002: 55). Es habilitar la voz interpelante y que exige justicia del “*¡Quiero estudiar!*”. Es escuchar la exigencia de justicia porque supone, en primer lugar, que algo no hay: *no se puede estudiar*. Es oír el pedido por un trato justo y digno. Es decir: es autorizar el reclamo como forma de hacer efectivo y concreto el acto educativo liberador.

Por otra parte, la “praxis de liberación” no olvida la problemática, los conflictos que provoca la dominación, las condiciones y el contexto; asume el interés liberador–emancipador y, en consecuencia, el interés práctico–político y ético–económico. El sujeto de la praxis de liberación es el pobre, el pueblo, el oprimido, el condenado de la tierra, la mujer oprimida, el niño y la niña abandonados. Liberar, desde la pedagógica freireana, es un acto educativo ético–político. Es posibilidad de construcción de una “comunidad de comunicación y de vida histórico–posible” más justa, más racional, desde la interpelación, desde la “exterioridad” a toda “Totalidad”. Mientras la miseria sea un hecho en la mayoría de nuestros pueblos, la praxis de liberación filosófica y educativa se hace necesaria para pensarla, para criticar y sospechar de argumentos en los cuales se evita irresponsablemente tomarla como tema preferente (Dussel, 1992: 104).

De este modo expresa Freire su posición:

El lenguaje del educador [...] tanto cuanto el lenguaje del pueblo no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos [...] a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador sea capaz de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente (Freire, 2002: 112).

Inscripción de la pedagogía de la liberación en una praxis dialógica

La praxis de liberación como razón ético–crítica es el resultado del sentimiento de indignación que tiene lugar cuando se toma conciencia de la violencia social, institucional y cultural que se genera con la perversión estructural propia del estado de dependencia cultural que América Latina acarrea. Su inflexión fundamental es ética, en cuanto la preocupación normativa es la violencia

social y la manera como el mismo discurso teórico se ocupa de disimular su razón de ser. A raíz de esta conexión y en la medida en que se descubre cómplice de la violencia y la dependencia, la función de la reflexión pedagógica deviene, a la par que trabajo teórico, trabajo de intervención e impugnación; así como también una ética que es acción política material y concreta. La alteridad negada ocupa un lugar central en la narrativa y es punto de partida para criticar toda imposición totalizante. Se trata entonces, de dialogar desde las posibilidades concretas históricas y culturales, afirmando la alteridad y, al mismo tiempo, asumiendo la negatividad, en un proceso en el que el excluido–oprimido pueda intervenir. Asimismo, es una posible hermenéutica de la subalternidad que nos ayuda a refundar un ejercicio historiográfico crítico, porque es sensible a las relaciones de poder que constituyen la subordinación social y es respetuosa de la alteridad del subalterno.

Por lo desarrollado anteriormente, se puede concluir que esta pedagogía de la liberación, en tanto razón ético–crítica, pertenece al tiempo y a la cultura actual. En tanto propuesta ético–crítica, se dirige a los educadores y a los no educadores y, por eso, se hace necesario seguir apostando a su vigencia en el debate educativo de hoy. Esto es así, además, porque la metodología dialógica que se propone es la de una permanente interpretación crítica de la educación, para modificarla, transformarla y recrearla. Es un instrumento de reflexión más en el campo de la educación, porque es una marca que la sitúa en el dominio de lo ético articulado con lo político, lo histórico y cultural. Porque no solo es un acto pedagógico liberador y revolucionario, sino que es “un acto transformativo humanizante a favor de los oprimidos y para dejar de serlo” (Dussel, 2002: 439).

Esta pedagogía, entonces, somete a discusión la relación educador–educando, al proponer una educación real, cuyo contenido se encuentra en relación dialéctica con las necesidades del mundo en que se habita. Se inscribe en una praxis dialógica fundada en la obligación creada desde la intersubjetividad crítica de las víctimas; en la factibilidad de utopía posible (Dussel, 2002:473); en una imaginación *más allá* del sistema, que permita imaginar que es posible un mundo donde se pueda vivir humanamente; en una esperanza como motivación, como alegría de vivir, como potencia de actuar ante un futuro posible mejor. Por ello, piensa y propone una educación concebida como praxis transformativa de la realidad que reconoce el acto de conocimiento en el hacer con otros y que se sostiene en la búsqueda, el descubrimiento, la acción y la reflexión. Que se inscribe en un enfoque ético–crítico, desde una intersubjetividad histórica que se narra y es narrada, y desde una tarea educativa liberadora que se compromete con la posibilidad de construir espacios educativos productores de identidad dialogal.

Bibliografía

- APPEL, Karl y DUSSEL, Enrique. 1992. *Fundamentación de la Ética de la Liberación*. México: Siglo XXI.
- BERISSO, Daniel. 2007. "Traducción y transposición didáctica en el marco de una pedagógica intercultural". En CULLEN, Carlos (comp.). *Ciudadanía en jaque*. Buenos Aires: La Crujía.
- DE OTO, Alejandro. 2003. *Frantz Fanon: política y poética del sujeto poscolonial*, México: El Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África.
- DELEUZE, Gilles. 2005. *En medio de Spinoza*. 3ra. edición. Buenos Aires: Cactus.
- DUSSEL, Enrique. 1975. *Hacia una pedagogía de la cultura popular*. En *Cultura popular y filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- . 1988a. *Filosofía ética de la liberación*. Tomo III. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- . 1988b. *La pedagógica latinoamericana en filosofía ética de la liberación*. Buenos Aires: Megalópolis.
- . 2000. "Europa, Modernidad y eurocentrismo". En LANDER, Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41–43.
- . 2002. *La ética de la liberación. En la era de la globalización y la exclusión*. 4ª edición. Madrid: Editorial Trotta.
- . 2005. *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: UAM.
- FILIPPA, Nelly. 2008. "Pedagogía de la liberación". En BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo. *Diccionario de pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos, pp. 394–396.
- FANON, Frantz. (1961) 1974. *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo. (1969) 1973. *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, en coedición con Tierra Nueva.
- . (1970) 2002. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 1974. *Concientización*. Primera edición en castellano. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- . 1979. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- . 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Primera edición en castellano. Buenos Aires: Ediciones Aurora.
- . (1993) 1999. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 1999. *Pedagogía de la autonomía*. 3ª edición en español. México: Siglo XXI.
- . 2000. *Cartas a Guinea Bissau*. México: Siglo XXI.
- FROMM, Erich. (1947) 2004. *Miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- MALDONADO TORRES, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco–Pensar–Siglo del Hombre Editores, pp. 127–167.
- ORTEGA, Francisco. 2004. "Historia y éticas: apuntes para una hermenéutica de la alteridad". En *Historia Crítica*, N° 27, Universidad de los Andes, Colombia. Disponible en: http://historiacritica.unian-des.edu.co/html/27/art_ortega.htm.
- TORRES, Carlos. 1995. *Estudios freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- SIDEKUM, Antonio. 2010. "Alteridad". Disponible en: www.afyl.org/indice-gral-diccio.pdf

Recuperando la historia y construyendo la especificidad de la EPJA en el contexto contemporáneo: una lectura de la Resolución 118/10 del CFE en el marco de la pedagogía de la liberación y el pensamiento decolonial

Micaela Nappe

En el marco del proyecto "La pedagogía de la liberación: sus implicancias éticas, políticas y culturales actuales" de la Universidad Nacional de Río Negro, este trabajo se propone pensar los Anexos I y II de la Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Documento "Base y Lineamientos Curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos" (y cuando resulte pertinente, la referencia a su antecesora, la resolución 87/09). Dichos documentos se proponen avanzar en el desarrollo de acciones y en la generación de marcos de discusión tendientes a lograr mayor inclusión educativa y establecer una agenda prioritaria de definiciones político técnicas sobre la modalidad, en el contexto de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 (LEN) y en el marco de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), encargada de definir los lineamientos a nivel nacional para la transformación y recuperación de especificidad de la modalidad.

Se considera particularmente relevante el análisis de estos documentos desde la pedagogía de la liberación y el pensamiento decolonial por las siguientes razones:

La EPJA ha sido escenario fundamental del surgimiento de las teorías y experiencias de la pedagogía de la liberación.

Esto no resulta casual. Podríamos decir, y desarrollaremos más adelante, que el sujeto de la educación de adultos se configura desde la *subalternidad*.

Esta misma condición se puede trasladar a la modalidad como área de la educación pública, lo que hace que en los ordenamientos y políticas para ésta se reflejen claramente posiciones ético—políticas, tanto en la importancia que se le otorga como en las características de la regulación.

Sin proponer una historización exhaustiva, y reivindicando a "la vieja gorda vaca sagrada" (Puiggrós, 2010:22), la lectura atenta y en contexto de los documentos seleccionados permite reflexionar sobre la posibilidad de promover, o al menos habilitar, desde las políticas educativas públicas, procesos críticos y emancipadores.

Sobre los documentos mencionados la propuesta es analizar los siguientes ejes:

La asunción de la necesidad de promover discusiones conceptuales y pedagógicas, que recuperen la historia de la modalidad con particular relevancia de las experiencias que buscaron objetivos transformadores y recogiendo los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano a la construcción de la identidad del nivel.

La concepción de la educación, incluida la EPJA, como una responsabilidad del Estado y garantía de derechos, resignificando el concepto de calidad en función de objetivos de inclusión y transformación de la sociedad.

La definición reivindicatoria del sujeto de la educación de adultos, poniendo en primer plano la valorización de su trayectoria, cultura, saberes e inserciones sociales formales o informales. En consonancia con esa definición, se modifica la concepción de las instituciones de la EPJA, promoviendo un modelo inclusivo, con necesidad de vinculación con otras instituciones y organizaciones sociales. Tratándose de esta modalidad, cobra gran importancia la forma de conceptualizar esa relación con el mundo del trabajo, que se presenta desde una concepción amplia, superadora de las visiones de adecuación al mercado.

También es valiosa la modificación de marcos organizativos y administrativos, de modo de favorecer que los objetivos previamente presentados sean efectivamente habilitados por las prácticas institucionales y las condiciones del sistema. Asimismo, se propondrá la necesidad de continuar problematizando algunas concepciones subyacentes en la formulación, fundamentalmente, del concepto de identidad.

Las políticas públicas de EPJA en la disputa de concepciones pedagógicas y ético—políticas

Como se manifestó anteriormente, huelga decir que la EPJA, en particular la alfabetización de adultos, fue el escenario fundamental para el surgimiento de la pedagogía de la liberación, representada en la figura de Paulo Freire, su trayectoria y la aparición de sus obras fundantes: *Educación como práctica de la libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970). Sin embargo, para este análisis, es fértil dar un paso más allá, reflexionando sobre las condiciones que hacen de la educación de adultos un escenario fundamental para interpelar y habilitar una pedagogía de la liberación y el pensamiento decolonial. En los inicios de la práctica alfabetizadora de Freire, a fines de los años 60, se visibilizaba claramente la elección del sujeto analfabeto como *oprimido*, en la negación de su capacidad de ser más, no para “donarle” los saberes de los que carecía por medio de la acción educativa, sino para la creación de condiciones que lo habiliten a leer el mundo, leyendo la palabra y pronunciando su propia palabra, reconociéndose ser inacabado, creador de cultura y sujeto de la historia (Freire: 1970). En la lectura de Dussel: el educando en el límite, la máxima negatividad posible (Dussel, 2002: 433).

Considerando los avances en los índices de alfabetización contemporáneos y reconociendo que la desigualdad en términos de inclusión educativa cada vez se traslada a una mayor exigencia en términos de niveles cumplidos, la EPJA, en todos estos, sigue siendo escenario de encuentro con aquellos que para el sistema se encuentran en posición de carencia y subalternidad. A la deconstrucción de modalidades de relación en las que “adulto no educado” opera como condición de subalternidad frente a “adulto educador”, se suma la representación de a-normalidad, por ser personas que están realizando el trayecto en un momento vital diferente al requerido por el sistema. [1]

Esta doble operación de categorización jerarquizante y desvalorización de los sujetos en condición de estudiantes de la educación de adultos, se hace posible en el marco de la matriz de organización de la colonialidad (que se sostiene y ejerce fundamentalmente como operación mental a nivel de las relaciones intersubjetivas). En tanto colonialidad del poder fija jerarquías racializadas por medio de oposiciones binarias que suponen superioridades e inferioridades (con rasgos de humanización—dehumanización), sosteniendo así una colonialidad del ser que además, en el sistema educativo, admite una colonialidad del saber que fundamenta una concepción de los sujetos colonizados como distanciados de la modernidad, la razón y las facultades cognitivas (Walsh, 2009: 2–3).

Se puede decir que esta operación simbólica, además de ser parte de la marca modernizante y colonial del sistema educativo, se refuerza por los procesos de homologación de la modalidad de educación de adultos a los respectivos niveles, habilitada por marcos normativos y/o transferencias de dependencia a las direcciones respectivas (Acín, 2010). Esto lleva a la reflexión sobre las implicancias conceptuales y ético-políticas de los marcos normativos contemporáneos de la EPJA, reconociendo dimensiones que pueden ser relevantes tanto para éstas como para ordenamientos de otros momentos históricos. Sin pretender un recorrido histórico exhaustivo, lo que interesa es reconocer que es pertinente realizar una lectura sobre las concepciones de los lineamientos políticos emanados desde las políticas nacionales, como base para considerar la posibilidad de que se puedan promover –o cuanto menos habilitar–, procesos de transformación desde el sistema.

Algunos ejemplos de los períodos cercanos, como referencia general

En el caso de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, en el marco de la DINEA, realizada durante el gobierno de Cámpora desde el año 1973; tanto los objetivos como las propuestas metodológicas, curriculares, las concepciones del sujeto y los modos de relación con otras organizaciones reflejan las inquietudes revolucionarias de la época y de dicho gobierno, explicitando objetivos de liberación y descolonización (Ministerio de Cultura y Educación, 2008). [2] Dice al respecto Lidia Rodríguez: “inspirándose en los postulados freireanos se intentaba ahora una respuesta a partir de la incorporación del “pueblo” en un papel de “educador”, en tanto productor de cultura” (Rodríguez, 1993: 306).

Como ejemplo contrapuesto, la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) incluye a la modalidad dentro de la categoría de Regímenes Especiales, junto con la Educación Especial y Artística, perdiendo así especificidad. Este lugar compensatorio es consecuente con el contexto histórico de aplicación de las políticas neoliberales en que se gesta. El Acuerdo Marco (Documentos de concertación Serie A 21) que presenta los lineamientos políticos de nivel central, denota una responsabilización a los sujetos por sus trayectorias educativas, que desconoce las responsabilidades del sistema como causas o del Estado como responsable de la reparación de esa situación de desigualdad (Consejo Federal de Educación, 1998). Con respecto a la organización de la modalidad, instala la preocupación por una adaptación que deviene homologación a los niveles de la educación común (Acín, 2010: 1). Asimismo, se refuerza la idea de que los sujetos deben adaptarse a las condiciones del contexto (en lugar de transformarlo). Esa tarea recae en el individuo, y presenta consecuentemente un concepto de trabajo restringido a las exigencias del mercado.

Es así que, aún recuperando todas las reflexiones de las pedagogías críticas respecto del sistema educativo, y asumiendo las complejidades de los procesos de explotación contemporáneos, apelamos a la revisión de las políticas educativas del Estado-Nación, ante la convicción de que “... la vieja y gorda vaca reproductora de las ideologías resulta actualmente uno de los pocos baluartes que les restan a los expoliados pueblos latinoamericanos” (Puiggrós 2010: 27). Ante la convicción también de que se pueden generar desde las instituciones, las condiciones y experiencias para promover procesos de liberación y transformación, aún asumiendo que un documento oficial no genera por sí esas nuevas condiciones y relaciones.

Una lectura de la Resolución 118/10 y sus anexos desde la pedagogía de la liberación y el pensamiento decolonial

La propuesta es, entonces, presentar un análisis de las concepciones ético-políticas subyacentes a la resolución 118/10 del CFE (y cuando corresponda, la 87/09) y sus anexos, como una herramienta para concebir la promoción de procesos de transformación desde el sistema educativo, a partir de una lectura de la pedagogía de la liberación revisitada por el pensamiento decolonial.

El Anexo 1 de la resolución reivindica desde el comienzo la necesidad de “transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas” (CFE, 2010a: 2 – Inciso 7). Para este objetivo, propone también la recuperación de experiencias previas (CFE, 2010a: 3 – Inciso 16) y de los aportes del “...pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular...” (CFE, 2010a:4 – Inciso 17). [3] En este mismo sentido, reconoce la característica política de toda acción pedagógica: “Desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora...” y como “...herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales” (CFE, 2010a: 4 – Inciso 23).

Es oportuno recuperar, además, que si bien las primeras obras de Freire no tienen en cuenta los ámbitos formales de educación, debido fundamentalmente al contexto en que se gestan y a la naturaleza de sus primeras experiencias de alfabetización; a lo largo de su trayectoria sostiene y demuestra que la escuela del sistema educativo formal también puede ser escenario de transformaciones y relaciones liberadoras:

(...) se constituye en máximo referente de la pedagogía de la liberación, corriente pedagógica que se afirma en una fuerte crítica a la educación moderna, aunque no en desmedro de la educación toda, dado que, para él la escuela, en tanto lugar para la educación, es una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad (Fernández Mouján, 2010: 4).

Reponer en los marcos normativos la posición del Estado como garante de derechos y responsable de su cumplimiento implica un cambio fundamental –y de particular relevancia, en especial para la EPJA–. Esto puede hacerse a través de una lectura de los documentos en el respectivo contexto histórico, con posterioridad a las políticas y discurso neoliberales que no repararon en dejar fuera de los diversos ámbitos de la vida social (entre ellos la escuela) a millones de personas, naturalizando este proceso como una fatalidad inmodificable. La LEN considera a la educación como un derecho personal y social garantizado por el Estado y una política de Estado prioritaria para los objetivos de justicia, soberanía, ciudadanía, derechos humanos y desarrollo económico social, extendiendo además la escolaridad obligatoria hasta la finalización del nivel medio.

Si durante muchos años la alfabetización fue la estrategia fundamental de las políticas de justicia, la ampliación de la cobertura del sistema educativo fue desplazando ascendentemente las credenciales requeridas para la participación en los distintos ámbitos de la vida social, fundamentalmente en el trabajo; generando condiciones de desigualdad según los niveles de educación formal acreditados, más allá de la adquisición de los saberes básicos otrora incluidos en el concepto de alfabetización. Es así que el concepto de alfabetización se ha ido complejizando, incluyendo cada vez más saberes o sumando adjetivaciones y expresiones en plural, que tienen una fuerte incidencia en la concepción y en el alcance de la educación de adultos. La sanción de la obligatoriedad del nivel medio como política de Estado, genera además una visibilización del nivel medio de la EPJA, en

tanto circuito en el cual se deberá dar cumplimiento a este nuevo requisito para todos aquellos que no hayan finalizado sus estudios en el marco de la educación secundaria común.

Una de las metas más ambiciosas de la Ley de Educación Nacional es la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario. La Ley 26.206

(...) no es sólo un proyecto educativo, es un capítulo fundamental de una política de Estado destinada a construir una sociedad justa, con una distribución del ingreso más equitativa, entendiendo que la educación es una estrategia fundamental para lograr estos propósitos. (...) Estado, sociedad y ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria. No obstante esta concurrencia de compromisos, es preciso enfatizar el rol del Estado en su responsabilidad principal e indelegable, para asegurar el desarrollo de acciones que ayuden a concretar los propósitos que prevé la ley de Educación Nacional en torno a la mejora de la educación argentina (CFE, 2008: 10).

La Resolución 118/10 recoge estas determinaciones, reconociendo a la alfabetización y terminalidad de las personas jóvenes y adultas ya no como un desafío sino como una responsabilidad indelegable del Estado (CFE, 2010a: 3 – Inciso 13).

Más allá de la dimensión política e incluso de las discusiones sobre la dimensión económica de este cambio de posicionamiento, lo que importa es la operación de sentido que se genera, especialmente sobre la concepción de los sujetos que pasan de ser considerados sujetos en falta a ser presentados como sujetos de derechos, a los cuales el Estado y la sociedad toda debe una *reparación*. Claro está que la relación entre el marco normativo y las prácticas cotidianas e institucionales es especialmente compleja y este cambio de marco implica un paradigma muy diferente al sostenido habitualmente por la matriz escolar.

Volviendo a las dimensiones contempladas en los documentos en análisis que permiten sostener esta nueva concepción del sujeto de la EPJA (con respecto al ordenamiento inmediatamente anterior), se encuentra una reivindicación de la trayectoria, cultura, saberes e inserciones sociales formales o informales de los estudiantes. Se recupera tanto la participación en otras organizaciones como los saberes y capacidades adquiridos en la experiencia laboral, social, cultural y productiva (CFE, 2010b:3 – Inciso 13). Ya no es ese sujeto del que el sistema desconfía, y por eso educa como política de homogeneización y colonización. Ya no es ese sujeto alienado en la ignorancia absolutizada (Fernández Mouján, 2008: 117). De hecho, se plantea explícitamente “...la confianza en las posibilidades de aprendizaje de estos sujetos” (CFE, 2010a: 7 – Inciso 48), y la definición de la EPJA como espacio que contribuye a que puedan

“...continuar aprendiendo con su propio estilo y [de] asumirse como un sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades. Por ello, le cabe a la EPJA generar una propuesta basada en la confianza de lo que los sujetos pueden y tienen para aportar para sí y para su comunidad” (CFE, 2010a: 7-8 – Inciso 49).

Para poder sustanciar esta propuesta, se debe propiciar además un modelo institucional inclusivo “respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos y de sus experiencias de vida” (CFE, 2010a:8 – Inciso 52). A estos fines, se propone un sistema articulado y “exogámico”, que vincule con instituciones de distinto tipo; y diferentes modalidades de educación. La resolución manifiesta: “La EPJA debe integrar también las experiencias educativas no formales asociadas a la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo en relación de dependencia o de gestión autónoma” (CFE, 2010a: 7 – Inciso 46), con apertura “... hacia la comunidad y a las diferentes organi-

zaciones...” (CFE, 2010a: 8 – Inciso 54) y una propuesta curricular “...que amplíe los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, que incluya ámbitos no escolarizados y que integre los espacios laborales de los alumnos, así como otros ámbitos del Estado y organizaciones de la sociedad civil” (CFE, 2010a: 8 – Inciso 57).

Aunque de difícil articulación –especialmente en el marco de un sistema jurisdiccionalmente heterogéneo–, la ambiciosa propuesta de estas resoluciones es que estas dimensiones de la propuesta curricular se concreten en la definición de una estructura de módulos que conforman ciclos no necesariamente consecutivos. El nivel primario sería compuesto por un Ciclo de Alfabetización, un Ciclo de Formación Integral y un Ciclo de Formación por Proyecto. El nivel medio por un Ciclo de Formación Básica y un Ciclo de Formación Orientada. Cada ciclo de formación estaría conformado por varios módulos, que no necesariamente estarían representados por momentos de la trayectoria escolar, dado que la acreditación de los módulos se podría realizar por medio de cursado, certificaciones de otros ámbitos de capacitación y/o por medio de evaluaciones de saberes (CFE, 2010b: 10 – Inciso 52).

Obviamente, resta instrumentar los mecanismos adecuados y las articulaciones necesarias a través de las cuales esta nueva estructura propuesta se convierta genuinamente en una operación de reconocimiento de saberes *otros* y de experiencias vitales y sociales, que permitan afirmar que se está ante un sistema que se propone descolonizar la educación. Aún así, se pueden reconocer estos nuevos marcos como herramientas que habilitan nuevas posibilidades y luchas por el sentido que restan darse. Es valorable que el escenario se componga por una definición de la escuela (más allá de la edad de los individuos que la frecuentan) que se convierta en “...lugar privilegiado para la elaboración y desarrollo de proyectos que permitan instalar el futuro como posibilidad, el conocimiento, la creatividad y la responsabilidad como herramientas para transformar la realidad” (CFE, 2010: 8 Inciso 51); reconociendo que la propuesta curricular de la EPJA debería brindar “herramientas de análisis, crítica y transformación de la sociedad, que motive a las personas a proponer cambios, a ser creativas, a construir solidaria y colectivamente una sociedad más igualitaria” (CFE, 2010: 5 – Inciso 29).

Otro aspecto de fundamental interés, sobre todo en la lectura de la resolución en contraste con marcos normativos previos, se refiere a la forma de concebir la relación entre educación y trabajo, que siempre fue una de las dimensiones primordiales de definición en la modalidad. La LEN 26.206 reemplaza la Ley Federal de Educación. En términos de relación entre Educación y Trabajo, el Acuerdo Marco de 1998 toma este desafío como una adaptación y reconversión de los sujetos, para poder hacer frente a las complejidades de la vida contemporánea y a las necesidades de la educación para el Siglo XXI. Como ya hemos mencionado, esto se hizo llevando a una visión de responsabilidad individual que no cuestiona esas condiciones estructurales injustas (CFE, 1998).

Es auspicioso contemplar la forma en que la Resolución 118/10 se refiere a la relación entre educación y trabajo para la EPJA. Por empezar, relacionando la formación para el trabajo como parte del desarrollo productivo y científico tecnológico, pero “también como constitutivo de la subjetividad, de la trama socio-cultural y política de toda la sociedad” (CFE, 2010a: 6 Inciso 33). Sin embargo, el cambio fundamental se presenta en la mirada crítica sobre el mundo del trabajo y la incorporación del concepto de trabajo decente y los derechos del trabajador (por cierto explícitamente ausentes de las políticas neoliberales):

“Educar en y para el trabajo significa brindar nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, promover la apropiación crítica de las variables que caracterizan el trabajo decente y otros derechos del trabajador. En suma,

significa desarrollar (*y se podría sumar, reconocer*)[4] las aptitudes y las capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano que acompañe el desarrollo en una sociedad más justa, más solidaria y más humana” (CFE, 2010a: 6 Inciso 36).

Como se anticipa en la introducción, en esta presentación de los aspectos salientes de la normativa y marcos de discusión sobre la EPJA, que podrían habilitar experiencias transformadoras y la construcción y validación pública de pedagogías decoloniales; es relevante señalar que resta por realizar un análisis de la forma en que el documento presenta cuestiones relativas a las manifestaciones de las culturas regionales y una idea de cultura nacional.

Dado el marco de producción de los documentos, seguramente se hayan generado discusiones en torno de la centralización o carácter federal/regional del sistema, así como sobre la forma de entender el reconocimiento de los aprendizajes que se dan en otros espacios sociales y culturales, puestos en juego en las distintas regiones del país. Ciertamente, este es un dilema de todo lineamiento curricular de carácter nacional, más aún cuando se propone prever el reconocimiento interjurisdiccional de los módulos. También lo es que el sistema reconozca los saberes construidos por los sujetos en otros espacios extraescolares. Para contemplar estas dimensiones, el inciso 10.4 del Anexo II expresa:

[Se deberá] Educar en la diversidad ya que la calidad de vida, la participación laboral y la práctica ciudadana seguramente se expresan en todas y cada una de las distintas culturas regionales y/o sectoriales, de manera diversa, pero esa diversidad adquiere todo su significado cuando se la entiende como matices y/o manifestaciones particulares de una cultura nacional. **No se trata de educar en lo mismo pero sí de educar para lo mismo** (CFE, 2010b: 3-4).[5]

La educación de adultos, incluida en los sistemas nacionales, carga con la marca de la modernidad y sus postulados homogeneizadores coherentes con el modelo político neocolonial. El inciso presentado da un paso en el reconocimiento de una noción de identidad menos esencialista y ontologizada, al reconocer la diversidad, cuestionando las pretensiones universalizantes. Se entiende también que podría profundizarse este reconocimiento y enriquecer los debates si se tuvieran en cuenta con más énfasis las discusiones sobre el concepto de identidad desde un enfoque intercultural-decolonial, reconociendo:

“una noción de identidad histórica que va más allá de posiciones esencialistas y ontologizadas, (...) que concibe al ser como siendo, se enfatiza en construcción, en lo que se está haciendo, y se auto-reconoce como un proceso, no como una estación de llegada perfecta y acabada. Así, esta noción de identidad histórica incluye la categoría de acción y creación cultural que parte siempre de materiales culturales que son elementos itinerantes que nutren a las culturas que transitan y migran, que enriquecen y generan nuevas formas culturales. De esta manera, la identidad brinda elementos a la utopía. Y no es algo dado e imposible de cambiar, sino que es proyecto y construcción conjunta que incluye la dimensión utópica (Fernández Mouján, 2010/2011: 56-57).

Rescates y desafíos

Sin duda, es un momento en el que la educación de jóvenes y adultos atraviesa una reactivación y revitalización, tanto en términos de su reposicionamiento como modalidad desde el punto de vista de la estructura del sistema educativo; como en relación con las discusiones que se reflejan en los documentos promulgados por el CFE que refieren a la modalidad.

Estos documentos presentan definiciones que implican el promover la recuperación de la fértil historia de la modalidad en nuestro país y en latinoamérica, así como posicionamientos respecto de variadas dimensiones que pueden ser leídos como avances en términos de otorgar a la modalidad una potencialidad transformadora y emancipadora. Se podría aventurar que este proceso implica una recuperación de algunos de los aportes principales de las experiencias y teorías de la educación de adultos en el marco de la educación popular, que se desarrollaron en el país fundamentalmente en los años 70, integrándolas a la evolución del nivel y su fuerte inclusión y desarrollo en el marco del sistema público. Este proceso podría convertirse en una efectiva ejecución del nuevo rol asumido por el Estado en la LEN 26.206, generando a través de marcos producidos por la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos [6] –en el marco del Consejo Federal de Educación–, las condiciones de discusión y posicionamiento que permitan superar el rol compensador y subsidiario en el que se venía colocando a la EPJA en los últimos años, y facultar así la construcción de una nueva identidad para la modalidad y sus participantes.

Se asume que es necesario continuar la discusión respecto de algunos de los sentidos que se construyen, así como trasladar estos debates a las diferentes instancias del sistema y actores involucrados: autoridades, docentes y estudiantes, organizaciones sociales y comunitarias, etc. Aunque huelga repetir que ya es auspicioso que esos variados actores sean hoy habilitados como interlocutores y sujetos en el debate y en la construcción del sistema. Asimismo, es importante el desafío que se presenta en términos de efectiva instrumentación de la propuesta, para que pueda cristalizar en reales transformaciones del sistema, y desde él, de la concepción de educación de la sociedad y los diversos actores. La posición de este trabajo es que se abre un camino laborioso pero propicio en el que, aún con desafíos por superar y discusiones por sostener, se habilita la construcción de nuevos futuros posibles.

Bibliografía

- ACIN, Alicia; MADRID, Beatriz; CALDARONE, Alicia. 2010. *Transformaciones del nivel secundario de adultos desde los orígenes hasta la actualidad*. VII Jornadas de Investigación en Educación: “Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad”. Córdoba, Junio/Julio 2011.
- DUSSEL, Enrique. 2002. *La Ética de la liberación. En la era de la globalización y la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2010a. Resolución 118/10. Anexo I. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base.
Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_01.pdf
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2010b. Resolución 118/10. Anexo II. Lineamientos curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_02.pdf
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. Resolución 87/09. Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09.pdf>;
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>;
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo02.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2008. Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 1998. Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos. Documentos para la concertación. Serie A N° 21. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002517.pdf>
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. 2010. *Sobre una redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación y los aportes del pensamiento descolonial y poscolonial*. Buenos Aires. Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE–UBA).
- . 2011. *En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación*. RESAFE Revista Sul–Americana de Filosofía e Educação. Número 15 – Noviembre 2010/Abril 2011.
- . 2008. *Pensamiento freireano y filosofía de la educación. Vinculaciones con la filosofía de la liberación latinoamericana*. Revista Espacios, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (1970) 1999. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. Ley 24.195.
Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- LEY de Educación Nacional 26.206. 2006. Disponible en: www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ministerio de Cultura y Educación. 2007. “Campaña de reactivación educativa de adultos para la reconstrucción CREAM”. Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>
- PUIGROSS, Adriana. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- RODRIGUEZ, Lidia. 2003. “Pedagogía de la liberación y educación de adultos” en Puiggrós, Adriana (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955– 1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- WALSH, Catherine. 2009. “Interculturalidad crítica y pedagogía de–colonial: in–surgir, reexistir y re–vivir” en Vera Candau (Edit.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras y Educação on–line, Departamento de Educação, PUC.

- [1] El artículo N° 46 de la LEN, presenta y define a la modalidad de la siguiente manera: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley de Educación Nacional, 2006:10).
- [2] Cabría un análisis exhaustivo, que en mucho excede este acercamiento, que revise las concepciones subyacentes de cultura, colonización, liberación y otros conceptos hoy recuperados, a los fines de vislumbrar continuidades y discontinuidades en los discursos y las prácticas en consonancia con los momentos históricos respectivos.
- [3] Cuando se presenta la idea de recuperar experiencias previas, es importante resaltar que en el Año 2008 el Ministerio de Educación reedita las bases de la campaña CREAM del año 73, refiriendo que el programa de alfabetización Encuentro abreva en las aguas del mencionado proyecto, del cual hemos analizado exploratoriamente algunas características que hacen al eje de análisis propuesto. Por otro lado, respecto de la referencia a la educación popular, la resolución 87/09 es aún más explícita, reconociéndose seguidora de los postulados de Paulo Freire.
- [4] El agregado en cursivas es del autor.
- [5] Las negritas se encuentran en el original.
- [6] “Durante el año 2008 se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país. En la V Mesa Federal del 2008, realizada en San Fernando el 4 y 5 de diciembre, a raíz de la elaboración y discusión de la Matriz Curricular, se plantea la necesidad de acordar un marco conceptual básico que otorgue sentidos a los lineamientos, estrategias y planes a implementar por la modalidad” (CFE, 2009: 3).

Debates, perspectivas y miradas críticas sobre la Sociedad de la Información, las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Sus implicancias en el campo educativo

María del Valle Núñez

Introducción

El presente artículo presenta un análisis sobre el contexto de surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También pretende aportar a una discusión crítica sobre el uso de las mismas en el ámbito educativo. Por ello, algunas preguntas guían este escrito: ¿Cómo una política pública que promueve el uso masivo de TIC posibilita ciertas formas de producción de subjetividad alternativas? ¿Es posible comenzar a construir una opción a la sociedad de la información a través del acercamiento de TIC a las comunidades educativas?

Ahora bien, para situar en contexto la producción de conocimiento, se recupera la definición que propone Armand Mattelart (2002) respecto a la sociedad de la información (SI), como así también a su origen. Cabe aclarar que Mattelart es un académico especializado en temas de comunicación. Para él, la SI es un proyecto envuelto en un discurso que, en realidad, es una doctrina sobre las nuevas formas de hegemonía, siendo la información un elemento fundamental de la misma. Asimismo, la ideología de la SI es la del mercado, en sinergia con los supuestos de reconstrucción neoliberal del mundo, resistidos por algunos gobiernos y por las redes de la sociedad civil en todo el mundo. Por ello, la posibilidad de una reapropiación de las TIC para construir una alternativa a la SI es una viabilidad concreta de intervenir en los intersticios de la vida cotidiana e institucional, entendiendo que las TIC ya están presentes. Esto nos lleva a la necesidad de pensar en ellas. Partiendo de esta preocupación se plantea el siguiente interrogante: ¿Es posible proponer y sostener políticas públicas que se articulen con movimientos sociales, como el software libre?

Con estas reflexiones se considera la mirada de Manuel Castells (2002, 1997), quien define a la transformación de la cultura material como un intervalo histórico significativo que se produce a fines del siglo XX. Signado por el paradigma tecnológico, su eje son las tecnologías de la información, que transforman la cultura material. Castells toma de Harvey Brooks y Daniel Bell (Brooks, 1971, de un texto sin publicar, citado por Bell, 1976) la definición de tecnología como «el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera *reproducible*».

Dentro de la línea de análisis mencionada, este artículo propone mirar la SI haciendo una deconstrucción histórica de su origen, conformación y evolución, recuperando el surgimiento de diversos paradigmas. Cada punto a tratar es un interrogante que surge con la intención de comprender cómo el pasado determina el escenario de la SI, a fin de contar con elementos que permitan pensar otras formas posibles. Se aborda la constitución del escenario geopolítico en el que se

origina y evoluciona el concepto de SI, así como el atravesamiento de las diversas teorías que lo configuran, ya sea porque las incorpora o porque las sustrae: el *determinismo*, el *derecho humano a la comunicación* y el nexo entre *teoría matemática y comunicación*. Asimismo, se presenta una caracterización de la SI en el tiempo presente. Se considera el planteo de Yoguel (2000), quien expone que en los últimos años se produjo una re—emergencia y difusión de las tecnologías intensivas de la información hacia la sociedad, considerándolas un elemento endógeno al sistema económico que determina una construcción desigual, configura nuevas prácticas de producción, comercialización y producción de bienes y servicios, así como delinea nuevas formas de cooperación y competencia. Se profundiza la reflexión con la propuesta de Mattelart (2002), quien presenta nociones tales como “sociedad de la información” y “era de la información”, ambas instaladas al margen de los debates ciudadanos como un inevitable destino, incuestionable; ocupando el lugar de un “nuevo paradigma de cambio” que impulsa prácticas desde la fuerza simbólica que genera. El contexto y la caracterización de los nuevos paradigmas tecnológicos se tratan desde el desarrollo teórico de Mariotti (1999). De la obra de Matesanz (2004) se toma la contextualización de la tecnología en el escenario económico mundial, así como el desarrollo del vínculo entre economía y tecnología, y las reflexiones acerca de la importancia de las instituciones en la economía, así como los efectos económicos y sociales de la creación y difusión de la tecnología en el marco de la globalización. Teniendo en cuenta el Pacto de San José de Costa Rica, se vincula el planteo del escenario determinado por las TIC, con la consideración del acceso a la información y la práctica de la comunicación como derechos humanos.

En la conclusión se presentan los puntos neurálgicos del surgimiento de los debates sobre las TIC/SI con el fin de actualizar su debate. La idea es conformar un planteo crítico que permita discutir el uso de las TIC en el campo de la educación.

La era industrial y científica como generadora de sociedades funcionales: la sociedad como industria

Mattelart (2002) remite a la génesis de las sociedades signadas por la información, refiriendo a los siglos XVII y XVIII, en los que la matemática se ubicaba como modelo de “razonamiento y acción útil” (p.17). Lo medible y cifrable era considerado garantía de verdad, e inauguró la búsqueda de la perfectibilidad. El autor cita como ejemplo la revolución francesa con sus valores de igualdad y universalismo.

El algoritmo, como modelo de pensamiento que puede expresarse en una máquina, así como la comprensión de la información, la naturaleza del pensamiento lógico, la automatización de la razón, la aritmética binaria, son elementos conceptuales de la aritmética leibitzniana que componen la matriz del procesamiento automático de la información. Estos conceptos están ligados a la idea de “multiplicidad y variedad de números y series que se dejan organizar, clasificar, jerarquizar” (Serres, 1968, cit por Mattelart, 2002). Como señala Mattelart, esto responde a las exigencias y desarrollo del capitalismo moderno, dado que las operaciones de ultramar originaron un mercado que operaba con recopilación, archivo, tratamiento y difusión de datos para comerciantes y especuladores. Asimismo, el cálculo de longitudes para la construcción de navíos y el mecanismo de relojería —antecesor de cualquier artefacto programado—, habían configurado una nueva actitud en relación con el tiempo y el espacio. Más tarde George Boole formuló la construcción de la informática como disciplina autónoma.

Según Mattelart (2002), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646– 1716) partiendo de su tesis del lenguaje de los símbolos como un lenguaje universal y unificador, sentó las bases para todas aquellas concepciones en las que se sostiene que las sociedades se rigen por la información. Por otra parte, continúa Mattelart, Michel Foucault investigó los proyectos de lengua universal para determinar el momento de origen de la configuración del conocimiento de la cultura occidental, al que sitúa en la ruptura entre las palabras y las cosas, hacia fines del SXVIII y principios del XIX. Surgió así una “positividad nueva” (Mattelart, 2002) que ordenaba taxonómicamente el mundo, diluyendo la función representacional del lenguaje, y constituyéndose en un proyecto de racionalidad universal que delineaba la creencia en la *perfecta transparencia*. Además, teniendo en cuenta lo propuesto por Francis Bacon (1561–1626), es importante considerar que las cifras están más allá de toda sospecha. Esta afirmación –sostiene Mattelart–, dará pie luego al lenguaje binario utilizado por la inteligencia diplomática, dato que llega hasta las máquinas inteligentes del siglo XX.

Por otra parte, continúa Mattelart (2002), la aritmética política posibilita el desarrollo de las herramientas estadísticas. Blaise Pascal (1623–1662) y Christiaan Huyghens (1629–1695) sentaron las bases del cálculo de probabilidades hacia 1660, abriendo luego –con la formación de los estados modernos–, las posibilidades de una nueva forma de objetivación de las sociedades humanas, al orientar preferencias ante la incertidumbre y crear una nueva racionalidad comercial. La razón matemática también participó de la “cuadriculación del 'cuerpo de la tierra' (Mattelart, 2002) cuando las naciones modernas trazaron fronteras. Un antecedente del uso de la palabra red como símbolo desvinculado de la 'cosa' (era usado en anatomía para referirse a la trama de los tejidos) la realiza el ingeniero francés de fortificaciones Vauban (1633–1707), quien habló del sistema de ramales cuando se refería a la conquista y defensa de las plazas fuertes. Posteriormente, el término sería tomado por los ejércitos, al referirse a los movimientos de líneas y columnas.

Otro concepto matemático que configura el pensamiento occidental es el sentido de “normal”. Término tomado del vocabulario de la geometría, referido a la escuadra y al nivel (Machery, 1992, cit. por Mattelart, 2002), considerado atributo de la diosa filosofía, encarnación de la razón. “La norma garantiza la integración de las partes en el todo” (Mattelart, 2002), determinando criterios de eficacia organizacionales. Aparecen las normas gramaticales, morfológicas, industriales, higiénicas, el código civil, el dispositivo estadístico, la división de territorios administrativos y el sistema métrico decimal como garantía de transparencia en los intercambios. Los mecanismos sociales comienzan a verse “orgánicamente” partiendo de la analogía entre el cuerpo colectivo y una máquina. Este aspecto se condice con una “anatomía del poder que entrona el panóptico y las tecnologías de vigilancia como procedimientos para disciplinar, cuadricular, controlar y medir a los individuos, que reducen al ser humano a una noción de hombre-máquina . Asimismo, tienen auge las teorías del adiestramiento, cuyo núcleo es la noción de “docilidad” que añade al cuerpo manipulable el cuerpo analizable (Foucault, 1975 cit. por Mattelart, 2002).

De esta forma, en el reinado del número, comenzaron los estudios que periodizan la historia con intenciones predictivas, amenizada con discursos que enfatizan la importancia de las herramientas de comunicación, de ideas como la lengua, la escritura y la imprenta para configurar tipos de sociedades. Según Mattelart (2002), la noción de división del trabajo teorizada por la economía política se corresponde con la división de las operaciones mentales de la mecanización del pensamiento y la doctrina de la gestión científica del taller. Las gestiones están signadas por la idea de que lo cierto es lo que se puede enumerar. Se establece como normal un perfil de hombre medio, resultante de cálculos probabilísticos, que rige la gestión política de multitudes (Mattelart, 2002). Así, los trabajadores son recontados en las organizaciones a través de las fichas perforadas

y las redes de comunicación progresan de la mano de la utopía de comunidad universal y sociedad descentralizada.

Por otra parte, Mattelart (2002) indaga en el origen de las ideas tecnolibertarias que se oponen a la idea del Estado Nación y que promueven “comunidades virtuales”, de tradición estadounidense, uno de cuyos exponentes es Thomas Jefferson (1753–1826), quien postula un modelo de sociedad descentralizada y ecológica, basada en la autonomía de las autoridades y en la restricción del desarrollo industrial en oposición a las ideas de Alexander Hamilton (1757–1804), centralista y defensor de la concentración urbana, industrial y financiera.

La expresión que toma el reinado del cálculo en la política es el papel predominante que se les da a la estadística y al censo para el control social. Uno de los exponentes y propulsores de lo que se denomina “física social” fue el astrónomo y matemático Adolphe Quételet (1796–1874) quien, además de diseñar un modelo de organización de servicios estadísticos y censo, creó una teoría probabilística de planificación de acontecimientos sociales que deriva en una forma, hasta el momento desconocida, de gestión pública. En ese contexto se define un “hombre medio”, equivalente –según el propio Quételet–, al centro de gravedad de los cuerpos: la media en torno a la cual oscilan los elementos sociales. También se extrapola al campo social la tecnología del riesgo, creada por las aseguradoras privadas, materializándose institucionalmente la idea de solidaridad e interdependencia calculadas.

En el contexto de lo expuesto por Mattelart(2002) también se sitúa la visión de Schumpeter, exponente clásico de los procesos de innovación. Éste concibe al capitalismo como un método de transformación económica evolutivo, cuyo impulso de cambio proviene del proceso de innovación de la empresa capitalista en cuanto a bienes de consumo, métodos de producción, formas de organización del mercado y de la industria. De este modo las corrientes “neoschumpeterianas” aportan al desarrollo de innovaciones tecnológicas mediante un proceso de destrucción creativa y sistémica, y desde una mirada que considera la complejidad de los procesos de innovación y surgimiento de nuevos paradigmas científico–tecnológicos.

La emergencia de las TIC en el contexto de la evolución histórica de los paradigmas

Tal como propone Yoguel (2000) citando a Lastres y Ferraz, en el campo económico, el desarrollo de un nuevo paradigma está caracterizado por tres elementos principales. El primero está dado por la amplitud de su posibilidad de aplicación, el segundo por la demanda creciente y el tercero por la disminución del costo unitario de producción.

Lastres y Ferraz contextualizan históricamente el desarrollo del paradigma de las TIC con cinco clasificaciones de las características, factores clave y sectores de sucesivos paradigmas tecnológicos:

Año	Período	Características	Factores clave	Sectores
1770–1840	Primera Revolución Industrial	Proceso de mecanización con equipamientos de fundición y laminación de metales ferrosos y energía hidráulica	Algodón Hierro fundido	Textiles
1841–1890		Predominio de máquina de vapor y ferrocarril	Carbón Transporte	Máquinas Naves a vapor
1891–1929	Gran depresión	Predominio de la energía eléctrica e ingeniería pesada	Acero	Ingeniería Equipamientos eléctricos y pesados
1830–1970–1980		Producción en masa. Fordismo.	Petróleo	Complejo automotor Tractores Industria aeroespacial Bienes de consumo durables Petroquímica
1980–actualidad		Tecnologías de la Información y la Comunicación	Microelectrónica Tecnologías digitales	Equipamientos de informática Telecomunicaciones Robótica Software y servicios intensivos en información

Por otra parte, Mariotti (1999) desarrolla el contexto de surgimiento de los nuevos paradigmas así como su caracterización, teniendo en cuenta su impacto contradictorio sobre el empleo. Cabe destacar que la relación entre progreso tecnológico, crecimiento y empleo es una de las principales preocupaciones en el campo de la economía. Para Mariotti (1999) el proceso innovativo está signado por la discontinuidad y heterogeneidad, desde el punto de vista de la relevancia económica. Para este autor la misma depende del carácter radical o incremental de las innovaciones. Éstas tampoco se distribuyen en forma uniforme a lo largo del tiempo, dado que muchas están asociadas a las fluctuaciones de las variables económicas. Los efectos económicos también se ven afectados por la variedad de intensidad de las innovaciones. Asimismo, Mariotti (1999) menciona las diferentes miradas teóricas sobre las innovaciones tecnológicas y su impacto en el campo de la economía, rescatando la importancia del debate teórico para apreciar la complejidad del proceso innovativo. Según este autor, un movimiento rítmico regular en el crecimiento económico no se ha probado. Mediante el análisis histórico se pueden individualizar etapas de desarrollo que acompañan a cambios significativos en la estructura productiva, surgidos discontinuamente bajo la dependencia de factores macroeconómicos internacionales y político institucionales. De este modo ante el surgimiento de un nuevo paradigma, se realiza un complejo movimiento en el campo económico. Aparece una nueva tipología de organización de la producción para restablecer el vínculo de confianza entre inversores. La economía se estanca en el proceso de transición hacia el nuevo régimen y caen los rendimientos ante el agotamiento de las oportunidades tecnológicas del viejo régimen. Es decir, se da una competencia entre lo viejo y lo nuevo, en la que el rendimiento impulsa lo nuevo y lo institucional lo retrasa. Para ejemplificar lo dicho, resulta conveniente plan-

tear el desarrollo de Mariotti (1999) respecto a los principales elementos presentes en la historia de los mayores cambios tecnológicos:

- Un mix de productos.
- Nuevas tendencias en la innovación radical e incremental a partir de metodologías científicas.
- Inversiones en infraestructuras.
- Afirmación de empresas monopólicas para la oferta de factores productivos básicos y entrada de pequeñas empresas innovadoras que ocupan nichos y se internacionalizan.
- Nuevas prácticas en la organización industrial.
- Nuevas habilidades de trabajo.
- Nuevas localizaciones internacionales de las inversiones.

Por su parte, Yoguel (2000) afirma que algunos factores claves como el carbón, el acero, el petróleo, los microprocesadores, con sus correspondientes dispositivos, tienen una acción catalizadora y sincrónica en el proceso de innovación. También éstos se ven favorecidos si existen complementariedades simultáneas entre las innovaciones organizacionales, los nuevos métodos de producción, las innovaciones de consumo y de mercado, las infraestructuras, la educación y la capacitación. Además, tales factores poseen las tres características de los nuevos paradigmas: aplicación generalizada, demanda creciente y costo temporalmente decreciente. En cuanto a las TIC, existen tres componentes inherentes a ellas que determinan sus ventajas competitivas: el transporte (ancho de banda), el procesamiento (capacidad de computar) y el almacenamiento (capacidad de memoria). El proceso de innovación que se da en esta dimensión, rompe con el de innovación lineal tradicional que mencionamos anteriormente; “cuando el producto está en el mercado, el proceso ya pasó” (Yoguel, 2000: 66). Este aspecto define un escenario geopolítico determinado.

La automatización de la información y el escenario geopolítico

Para analizar la automatización de la información y el escenario geopolítico de su surgimiento, Matesanz (2004) afirma que hay consenso al señalar que la tecnología es la mayor fuente de dinamismo del sistema capitalista mundial. El progreso tecnológico que alcanza a este presente configura un escenario en el que hay innumerables bienes y servicios para consumir, habiéndose incrementado en los países desarrollados, el tiempo de ocio así como la esperanza y la calidad de vida. Por su parte, Mattelart (2002) hace referencia a escenarios posindustriales y define a la era de la información como una nueva forma de universalismo, según él, predicción de la “futurología técnica” (p. 81). Desde el campo de la sociología, en la década del 60 se comienza a mencionar la tesis del fin de la ideología. Tal teoría es suscripta en el “Congreso para la Libertad de la Cultura” desarrollado en Milán en 1955 y está ligada al discurso sobre la sociedad de masas. Utilizada para referir a la existencia pasiva, la mecanización y la desaparición de criterios de juicio, según Bell (1963, citado por Mattelart, 2002). En la sociedad posindustrial se expanden los “servicios humanos” tales como salud, educación y servicios sociales, así como los técnicos y profesionales (investigación, evaluación, procesamiento informático y análisis de sistemas); crece la tasa de clase profesional. Se constituye así una centralidad en la escala de poder en la que la figura predominante es la de los científicos, la universidad y los centros de investigación. La clase se define en virtud de la ocupación, constituyéndose una categoría social en la que se codifica el saber teórico. Clarificando las diferencias, Mattelart (2002) expresa que la sociedad preindustrial es un juego contra la natu-

raleza, la industrial contra la “naturaleza fabricada” y la posindustrial un juego entre las personas. La comunidad científica es legitimada en su naturaleza carismática, prescindente de creencias formales pero no de un ethos que prescribe reglas de conducta, que lo defiende del servilismo político, el totalitarismo y la burocratización. Surgen así nuevas “tecnologías intelectuales” en las que el algoritmo predomina en forma de programación lineal, cibernética, teorías de la decisión, teorías de juegos y de la utilidad.

Por otra parte Zbigniew Brzezinski a fines de los años 70 plantea que hoy se transita la *era tecnocrática* (en Mattelart, 2002) como una dimensión ligada al esquema geopolítico de la era global, definiéndola como aquella en la que los procesos políticos se han convertido en globales. Alude también a la red mundial de información que, al facilitar el acceso a los conocimientos, permite también la formación de elites profesionales internacionales y la génesis de un lenguaje científico común. Estados Unidos es así el nuevo portador de un proyecto universalista, desde el que irradia la innovación tecnocientífica y la cultura de masas como resultado del consumo intensivo. Esta apuesta tecnocrática redefine las relaciones de EEUU con el resto del mundo, convirtiéndose en la primera sociedad global de la historia que fascina a naciones menos avanzadas, quienes buscan alinearse con ese “polo innovador” (Mattelart, 2002:100) imitando técnicas, métodos y prácticas de organización, generando interdependencia, neutralizando la fuerza como método para resolver los complejos problemas de las sociedades contemporáneas. A este aspecto el autor denomina diplomacia de las redes. Los polos y flujos comerciales, financieros, migratorios, culturales y religiosos se multiplican junto con los actores no gubernamentales que también se articulan en redes (Mattelart, 2002: 101).

En el aspecto económico, Matesanz (2000) plantea que el avance tecnológico diferencial entre empresas, sectores y países está signado por los acuerdos de cooperación entre las empresas y la interacción con los usuarios de los bienes. Dichos acuerdos, a nivel internacional, hacen que la tecnología adquiera dimensiones globales. Los acuerdos, formales o informales, se pueden realizar tanto por pequeñas o grandes empresas. Lo hacen los países desarrollados, es decir, los generadores de tecnologías. Cuando los procesos de innovación tecnológica influyen en los procesos de producción, tendiendo a ahorrar mano de obra y aumentar la productividad, generan desempleo. Si lo hacen sobre productos y servicios que no reemplazan totalmente a los anteriores, tienden a generar empleo.

A estos análisis, Mattelart (2002) agrega que el paradigma tecno-informacional es el eje de un proyecto geopolítico para sostener la reordenación geoeconómica del planeta, en función de la democracia del mercado en un contexto unipolar. La expresión “revolución de la información” posee una connotación liberal que reconfigura los parámetros de la hegemonía, y existe un único país en condiciones de concretarla. El soft power genera en el otro el deseo de lo que se quiere que desee, convirtiéndose la información libre, la comercial y la estratégica en fuentes de poder. Es el predominio por alcanzar objetivos a través de la seducción, reemplazando la coerción. Asimismo, surge la netwar, esto es, nuevas formas de conflicto de baja intensidad en la que se cortocircuitan las jerarquías gubernamentales a través de redes que solicitan respuestas por ese mismo medio. El cyberwar hace referencia a conflictos militares que son alterados por las tecnologías de la inteligencia. Algunos autores, como Negroponte (Being Digital, 1995, citado por Mattelart, 2002), afirman que la red anula los conceptos de centralidad, territorialidad y materialidad, propias del Estado. Descentralizar, globalizar, armonizar, dar plenos poderes, son las cuatro características principales de la sociedad informacional.

De esta forma, en oposición al régimen fordista surge la concepción de la empresa red, fronteras permeables, nuevos valores gerenciales en contraste con el modelo de organización cerrado. La concepción, la producción y la comercialización se sincronizan. Aparecen nuevos conceptos, como el glocalize, para referirse a la circularidad local/global inventado por directores japoneses. Intermestic fue inventado por los estadounidenses para expresar la dilución del límite entre el espacio internacional y el interior. La empresa red simboliza el condicionamiento principal de la era industrial que fue la contradicción trabajo–capital. Según Castells (2001) sólo permanecen en el escenario los trabajadores en red, conformando una clase dirigente. Los agentes sociales desaparecen y el proceso de trabajo queda en evidencia sólo por medio de la relación técnica. Todo esto no quita que la forma de desarrollo informacional continúe estando al servicio de relaciones de propiedad. La competencia, las presiones sobre asalariados, los procedimientos de organización industrial, la explotación, el control gerencial, no hacen otra cosa que adquirir nuevas formas.

La razón gerencial es una versión técnica de lo político, la libertad de expresión ciudadana se hermana con la libertad de expresión comercial. La diversidad cultural se torna pluralidad de ofertas de servicio a consumidores. Los flujos culturales sólo admiten sanción por parte de un consumidor en el mercado de la libre oferta. El mundo se convierte en una sumatoria de comunidades de consumo.

La era digital procede a un nuevo diseño de la fisonomía de los territorios. Centros–fortaleza, verdaderos enclaves a imagen y semejanza de las ciudades privadas norteamericanas y empresas en las que los asalariados viven aislados en espacios planificados, encerrados entre cuatro paredes en medio de la panoplia de los sistemas de videovigilancia y conectados por red (Mattelart, 2002: 155). De este modo, sostiene que transparencia e igualitarismo junto con la esperanza de salir de la pobreza –bajo la creencia de una nueva edad ateniense–, son las temáticas de las tecnoutopías. Esto es a pesar de que la evidencia histórica demuestra que en el proceso de construcción de la *economía–mundo*, las redes adoptaron formas sociales que han abierto aún más las distancias entre economías, sociedades y culturas en consonancia con la separación que marca el desarrollo.

Ante este escenario, surgen resistencias que intentan detener esta lógica de segregación. La UNESCO (2001) ha encuadrado algunas exigencias en el plano de la “infoética”, tales como la promoción y el uso del multilingüismo y el acceso universal al ciber espacio, sin los cuales el proceso de globalización económica sería culturalmente empobrecedor, no equitativo e injusto. En el año 2003 este mismo organismo, junto con la Unión Internacional de Telecomunicaciones, realizó una cumbre mundial sobre la SI para abordar la temática de la *regulación global*, entendiendo a la información y al conocimiento como un “bien público global”. El PNUD (1999), en su informe mundial sobre el desarrollo humano, alerta sobre la marginalización informacional de la mayoría de los países, y de la existencia en el interior de cada país, de info–ricos e info–pobres, denominándola fractura digital. En ese momento caracterizó al internauta tipo como menor de 35 años, titulado superior y que habla inglés, mientras en África del Sur, considerada mejor dotada en relación al resto del continente, muchos hospitales y $\frac{3}{4}$ de los establecimientos escolares no tienen líneas telefónicas. Mientras algunos países prometen infopistas, son muchísimos los que carecen de una red nacional de rutas mínimamente dignas. Así como en el siglo XIX Londres era el paso obligado para las redes continentales del sistema mundial de cables submarinos, EEUU lo es para los internautas de los países menos favorecidos que quieren conectarse entre sí. Si un norteamericano envía un correo electrónico a un africano, este último paga. La tarifa promedio de conexión por veinte horas de un norteamericano o un finlandés en el 2001 era de treinta dólares, y en los países escasamente conectados, cien.

Aún cuando surgen resistencias cibernéticas, que han impulsado el pregón del advenimiento de una “sociedad civil global”, esa extrapolación no tiene en cuenta la complejidad de la reconfiguración que debe afrontar el Estado–Nación para articularse con la sociedad civil en el devenir de las lógicas de mundialización, y seguir sosteniendo su lugar de marco histórico para la definición del contrato social mediante un ejercicio democrático. En este sentido, la sociedad civil necesita actuar organizadamente para evitar que el Estado se desprenda por sí mismo de su función regulatoria (Mattelart, 2002).

Conclusión

Como se puede inferir de los apartados anteriores, las diferencias tecnológicas dependen del conjunto de relaciones complejas que se establecen entre empresas y distintos sectores de la actividad económica; entre empresas e instituciones científico–tecnológicas; de las cualificaciones de la población en general, así como de las actividades de ciencia, tecnología e innovación en distintos países; de la difusión del conocimiento codificado y el cambio tecnológico.

- Un Sistema Nacional de Innovación (SNI) está constituido por:
- Universidades
- Institutos Tecnológicos
- Laboratorios I+D
- Educación General
- Organización Laboral
- Tecnología en el nivel de la educación general

Teniendo en cuenta que esos factores aportan al desarrollo, difusión, introducción y uso de innovaciones, Mariotti (1997) plantea que el contexto actual caracterizado por cambios abruptos brinda oportunidades a los países más “atrasados” en cuanto a generación y difusión de innovación, de alinearse con los países más avanzados. “La transición al nuevo régimen tecnológico impone nuevas organizaciones, infraestructuras, competencias y reglas para todos los países” (Mariotti, 1997: 27). La complejidad presente atenúa asimetrías competitivas heredadas y crea condiciones para las futuras. Con este conocimiento, a cada sociedad le compete mirar el escenario geopolítico en la tridimensión histórica, mirarse a sí misma en su propia complejidad y desde esa misma perspectiva observar sus recursos y posibilidades para proyectar su futuro. En este contexto geopolítico se inscribe Argentina construyendo un Sistema Nacional de Innovación, que en el área de la *Educación General*, lanza el *Programa Conectar Igualdad* (2010), destinado a todas las escuelas de educación media del país. Dicho Programa, en oposición al determinismo tecno–mercantil, determina que la educación con TIC no es solamente el uso instrumental de las nuevas tecnologías. Partiendo de esta afirmación, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC?
- ¿Se pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en la escuela, incorporando TIC? Si es así, ¿cómo y por qué?
- ¿Por qué las TIC significan un acercamiento a los intereses, necesidades y demandas de los alumnos?

- ¿Cómo pueden las TIC producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el mundo?

Si se tiene en cuenta la dimensión de lo cultural para realizar una aproximación e intentar posibles respuestas, creo que hay que analizar el impacto cultural del nuevo conocimiento de las elites tecno–meritocráticas en diversas dimensiones sociales; como así también el debate acerca de la propiedad del conocimiento para analizar cómo éste interpela a los proyectos políticos de la SI, tomando por un lado como referencia el *Programa Conectar Igualdad* y el alcance de esa discusión en la comunidad educativa. Por otra parte, es interesante tener en cuenta el movimiento generado por Richard Stallman (2004), quien se opone al licenciamiento del conocimiento y sostiene que es necesario apoyar la causa por la libertad de compartir el conocimiento. Stallman sostiene de manera contundente que es necesario tener en cuenta la potencia, la participación y la formación de programadores en la etapa originaria del nacimiento de Internet, como también, los esfuerzos de programación cooperativa, la formación de redes y comunidades virtuales como elemento esencial para desarrollar una sociedad libre y democrática.

En la intención de problematizar aún más los interrogantes que resulta interesante para el análisis de las actitudes de resistencia/integración, rechazo/aceptación respecto a las TIC, podemos recurrir a los análisis de Umberto Eco (1995), quien desarrolla las categorías de *apocalípticos e integrados*. Estas categorías dan lugar a la posibilidad de indagar si una construcción no dipólica es posible, y si estos rasgos son considerados en la propuesta de *Conectar Igualdad* y de qué modo el Programa se propone afrontarlos. Estos interrogantes por ahora quedan abiertos, pues el Programa se ha comenzado a implementar a partir del año 2011. En este punto, resulta interesante señalar que hace dos años venimos proponiendo en el equipo de investigación[1] que es posible realizar un abordaje comprometido con la (re)apropiación de las TIC como una nueva forma de alfabetización y que la misma puede ser analizada y practicada desde el marco de una pedagogía de la liberación. En este sentido, tal como señala Inés Fernández Mouján (2010), es necesario profundizar la concepción de Paulo Freire respecto a la toma de la palabra por parte de todos aquellos que participan del acto educativo, porque de lo que se trata es de radicalizar la enseñanza y los aprendizajes. Para ello se hace necesario entender que la producción del lenguaje está estrechamente ligada al poder y al saber, que si se posibilita una apropiación crítica de la tecnología como lenguaje, es posible presentar otras formas de conocer el mundo y desde allí transformarlo. Tal como propone Michael W. Apple (1987), la tecnología tiene condición de texto y de elemento transformador del proceso de trabajo de estudiantes y docentes. En tanto tal está inscrita en el debate ético y político de la educación.

Es por lo señalado que considero necesario y sustancial abordar esta problemática y establecer desde este marco conceptual un análisis del *Programa Conectar Igualdad* teniendo en cuenta para ello los aportes de Freire, Apple y Alejandro Piscitelli (2009). De este último autor, considero sustancial su aporte sobre la controvertida cuestión de *nativos e inmigrantes digitales*, como así también las consideraciones respecto a que la tecnología es un lenguaje que modela esquemas cognitivos que marcan la diferencia en el *dipolo*. Este desafío implica un proceso de alfabetización digital que incorpore las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje Cuestión que interpela la relación enseñantes/aprendices, y entiendo que produce cambios en las relaciones pues impacta en la producción de una subjetividad más ligada a la dinámica de la comunidad educativa y no tanto a los logros individuales y meritocráticos.

Finalmente, entiendo que articular los debates presentados con la dimensión de lo político, implica revisar las categorías de comunidad, participación y diálogo como formas de construcción

colectiva que permiten la resignificación de las TIC. Tal como propone Fernández Mouján (2010), entiendo como necesario relacionar las TIC con el concepto de “comunidad educativa” y “lo común” como nociones articuladoras, que deben hacerse presentes en la implementación del *Programa Conectar Igualdad*. Situar todos los elementos mencionados en el contexto socio histórico completa esta reflexión, pues permite abordar la comprensión de los procesos de innovación y desarrollo en toda su complejidad para mirar más allá de los grandes programas la cotidianeidad de la escuela. Como afirma Mattelart (2002) la dictadura del tiempo corto hace que se atribuya una patente de novedad, y por tanto de cambio revolucionario, a lo que en realidad testimonia evoluciones estructurales y procesos en curso desde mucho tiempo atrás. Desde este punto de vista, propongo –teniendo en cuenta las afirmaciones de Mattelart– que es posible una reapropiación de las nuevas tecnologías para construir una alternativa a la sociedad de la información que hoy se presenta como hegemónica. Entiendo que no es posible dejar de lado implicancias éticas, políticas y culturales del uso de las TIC. Para ello propongo mirar críticamente su introducción y uso en la escena educativa actual, y tener en cuenta el marco que nos provee la pedagogía de la liberación, las teorizaciones de Mattelart, de Piscitelli, de Castells y de Eco para complejizar el debate y no descuidar la impronta tecnomercantil que las mismas portan.

Para finalizar mis reflexiones, propongo detenernos en la respuesta que Freire da en una entrevista que le realizaron en el año 1993. Lo primero que propone es afirmar que los seres humanos son seres programados para saber, y, en tanto programados, son capaces de ponerse por delante de la programación y pensar sobre ella, indagar y hasta desviarla. En este sentido, cree firmemente que podemos modificar la programación, que la misma no es algo dado imposible de cambiar. Por el contrario, la vocación humana es conocer el mundo para cambiarlo, por medio del lenguaje que inventamos socialmente. Por ello, para Freire las TIC fundan un nuevo lenguaje surgido como continuidad del proceso histórico, por lo cual se constituyen también como vehículo del saber. Dice Freire:

Necesitamos hoy de mujeres y hombres que, al lado del dominio de los saberes técnicos y científicos, estén también inclinados, preparados para conocer el mundo de otra forma, a través de tipos de saberes no preestablecidos. La negación de esto sería repetir el proceso hegemónico de las clases dominantes, que siempre determinaron lo que pueden y deben saber las clases dominadas. En el discurso dominante de hoy, el saber nuevo y necesario es un saber profesional y técnico que ayude a sobrevivir a las camadas populares, sobre todo en el Tercer Mundo. Sin embargo, yo digo, no, no es sólo eso. Para el Tercer Mundo, así como para el primero, el saber fundamental continúa siendo la capacidad de velar la razón de ser del mundo, y ése es un saber que no es superior ni inferior a otros saberes sino que es un saber que elucida, que desoculta, al lado de la formación tecnológica. Por ejemplo, estoy convencido de que, si soy un cocinero, si quiero ser un buen cocinero, necesito conocer muy bien las modernas técnicas del arte de cocinar. Pero necesito sobre todo saber para quién cocino, en qué sociedad cocino, contra quién cocino, a favor de quién cocino. Y este es un saber político que la gente tiene que crear, cavar, construir, producir, para que la posmodernidad democrática, posmodernidad progresista, se instale y se instaure contra la fuerza y el poder de otra posmodernidad que es reaccionaria (Freire, 1993: 2)

En conclusión, entiendo que historizar y proponer líneas de reflexión sobre el surgimiento de las TIC y los debates en relación con la educación que surgieron a partir del uso de las mismas, es entender que el lenguaje de las TIC está poblado de huellas relativas a su origen e intenciones que se manifiestan cuando se pretende reapropiarlas, y es necesario estar alertas. Enfocando las

intervenciones y las prácticas pedagógicas desde estos recorridos, entiendo que es posible realizar un aporte crítico al campo de la educación y la implementación de las políticas públicas referidas al uso de las TIC, prestando especial atención al impacto que ello representa y a las posibles formas alternativas al uso tecno–mercantilista de las mismas.

Bibliografía

- APPLE, Michael. 1989. *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt. 2009. *Comunidad*. Barcelona: Siglo XXI.
- BAUMAN, Zygmunt; May T. 2007. *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CASTELLS, Manuel. 2001. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol I. "La sociedad red". Madrid: Alianza.
- CASTELLS, Manuel. 2002. *El estado de bienestar y la sociedad de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- ECO, Umberto. 1995. *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Fábula de Tusquets.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. 2009. "Reflexiones Pedagógicas. Entre la Pedagogía Freireana y el Pensamiento Decolonial", en *Revista CECIES: Pensamiento Latinoamericano Alternativo*.
<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>. ISSN 1852–3625.
- . 2008. "Pensamiento freireano y filosofía de la educación. Vinculaciones con la Filosofía de la liberación latinoamericana", en: *Revista Espacios*, Edición N° 38 – agosto de 2008–Facultad de Filosofía y Letras–UBA–2008. ISSN: 0326–7946, Pág. 116–123.
- FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- . 1993. "La pedagogía del oprimido treinta años después", entrevista de Dagmar Zibas en *Revista Propuesta Educativa FLACSO*, año 5 N° 9. ISSN 0327–4829. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp.61–63.
- MCLAREN, Peter. 1994. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- MATTELART, Armand. 2002. *Historia de la sociedad de la información*. Buenos Aires: Paidós.
- MATESANZ, David. 2004. "La tecnología en la globalización", en: Durán, G. y García de la Cruz, J. M. Madrid: Sistema Económico Mundial.
- MARIOTTI, Sergio. 1997. "Nuevos paradigmas tecnológicos" en: Ciocca P., *Disoccupazione di fine secolo. Studi e proposte per l'Europa*, Bollati Boringhieri. Turín.
- PISCITELLI, Alejandro. 2009. *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- STALLMAN, Roger. 2004. *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- YOGUEL, Gabriel. 2000. *Economía de la Tecnología y la Innovación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

[1] Proyecto de Investigación: "La pedagogía de la liberación: sus implicancias éticas, políticas y culturales actuales" UNRN 40Co55. Directora, Inés Fernández Mouján, Universidad de Río Negro 2010/12.

Psicoanálisis en la educación: de lo imposible a los posibles

Norberto Salvador Riccombene

Pensar las posibilidades de articulación entre Psicoanálisis y Educación presupone en principio una problematización de estos dos campos disciplinares respecto a la experiencia del sujeto contemporáneo. Entiendo que tal reflexión no puede dejar por fuera una mirada sobre este presente en el que asistimos a cambios tan vertiginosos, ya que desestimarlos implicaría una lectura sesgada por estos escotomas.

Si algo caracteriza nuestra actualidad es que asistimos a un constante cambio y movimiento en donde el discurso del tecno-capitalismo y sus creaciones tecnológicas alientan cada día más el eclipse del sujeto, que convertido en consumidor se aloja en los pliegues de un mercado que crece a expensas de su existir. La ideología neoliberal se funda en el consumo de mercancías y objetos de todo tipo, fomentando la idea de que con esta práctica se toma la vía regia de acceso a la felicidad. Todo es consumible, en una experiencia de alta velocidad donde nos comemos al otro social, amparados por el omnipresente aparato panóptico de la publicidad. El empuje al consumo, entonces, crea un primer conflicto: no todos acceden a lo mismo. Sin embargo, todos reciben el mismo bombardeo que genera una altísima frustración.

Otro aspecto de esta ideología es haber sustituido las ilusiones que crea la *religión* por las ilusiones prometidas por la Ciencia, los nuevos gadgets con los cuales superaríamos los escollos que nos imponen lo imposible, lo Real. Si bien estos pequeños artilugios de la Ciencia auguran la hipercomunicación, las pequeñas invenciones propaladoras de la publicidad y de la tecnología aplicada a los cuerpos y a las almas solo aseguran hiperconexión. Es así que vivimos en la ilusión según la cual la Ciencia nos proveería de los medios necesarios para constituir técnicas cada día más precisas de acceso a la felicidad y evitación del malestar que caracteriza nuestra existencia en tanto seres humanos, seres del lenguaje.

Podríamos afirmar entonces, que estamos frente a una ideología del ente en desmedro de la ideología del ser; la civilización occidental produce montañas de objetos para llenar el vacío y olvidar que también hace falta una razón para vivir y que la palabra es la generadora de vida para la especie. Esta razón que necesitamos como seres humanos nos viene del lenguaje, de un sistema de símbolos que se singulariza. Siguiendo esta línea de interrogaciones en “La fábrica del hombre occidental”, Pierre Legendre se pregunta: “¿Qué significa el vacío para el hombre? Sabemos que para que haya palabras tiene que haber vacío entre las letras y que sin la separación de las palabras y las cosas no habría vida en la especie humana” (Legendre: 2008:17). Siguiendo la arquitectura del pensamiento freudiano, afirma que la civilización toda descansa en un principio ordenador, que es estructuralmente lógico y simbólico, al que denominamos el Padre. El debilitamiento de su figura, su crimen, alentado por la tecnocracia con su marcha tecnológica y su poder, configura esta era del *placer y del capricho* que a su entender deja como saldo “niños asesinos, adolescentes petrificados en desechos sociales, juventud burlada en su derecho a recibir el límite: vuestra soledad desnuda es testimonio de los sacrificios ultramodernos” (Legendre, 2008:28). De este modo, este vacío fundante es imaginariamente rellenado con esos objetos nacidos para morir, ya

que en su misma concepción llevan el germen de su perentoriedad. En la educación el resultado de lo anteriormente señalado, es la sensación de vacío que se presenta en el encuentro del *docente* con el *otro*, su *alumno*. Ante su demanda naufraga y se vuelve impotente en las dudas del “cómo” hacer frente ante tanto desorden, buscando alguna posición entre la *frustración* y el *laissez faire*.

Entiendo que la ciencia y la técnica no estupidizan por sí mismas; pero las consecuencias de una propaganda cientificista resulta nociva a los fines de una humanidad que necesita para vivir también un velo sobre lo real, una metáfora (creación de nuevo sentido) para poder tolerar la verdad última: aquella que señala que en definitiva la vida no está separada de la muerte. Ante esto la Ciencia intenta brindar una narcosis existencial. Entiendo que la educación se halla sustancialmente atravesada por ésta, dado que afecta la vida cotidiana de la escuela, que a su vez forma parte de la estructura social y cultural, y en consecuencia no puede abstraerse de estos síntomas. Se trata entonces de vivir el día a día, pues la vida cotidiana se transforma en una serie de emergencias menores que se convierten en los principios rectores de la experiencia.

Ahora bien, para complejizar aún más estos desarrollos, permítanme referir algunas reflexiones que propone Jacques Derrida (1998). Derrida afirma sin ambages que la actualidad está constituida por dos aspectos centrales: “la artefactualidad y la actuavirtualidad”. El primer rasgo está referido a que la actualidad está construida en base a intereses en juego no siempre bien percibidos, y que se nos presenta “...performativamente interpretada por numerosos dispositivos ficticios o artificiales, jerarquizadores o selectivos” (Derrida, 1998:7). Una actualidad construida por la imagen y donde el discurso aparece constituido desde otra parte. El otro aspecto es la virtualidad que no puede oponerse a la realidad, sino que se imprime sobre los acontecimientos mismos que se van produciendo afectándolos en toda su estructura. Parafraseando a Derrida, un psicoanalista que piensa su tiempo, debe estar atento a las implicaciones y consecuencias de ese tiempo virtual, a las novedades de su puesta en marcha técnica pero también a lo que de lo inédito recuerda de posibilidades tanto más antiguas.

Siguiendo estos trazos, propongo que tanto pedagogos como psicoanalistas no debemos estar al margen de estas realidades que atraviesan sendos campos del saber, y que son tan decisivas a la hora de pensar prácticas. En este sentido, sostengo que los conceptos que provee el Psicoanálisis por la vía de su discurso abordan e interrogan esta realidad. Pues es sabido que el discurso pedagógico se encuentra impregnado del discurso del capitalismo y por ello se adhiere al mismo en una búsqueda por la vía del método técnico y científico, para elaborar posibles soluciones a la presencia del conflicto. Esto lo hace desconociendo que el Psicoanálisis provee al campo de la práctica educativa interrogaciones que permiten no dar nada por sentado, desnaturalizando lo que aparece como ya dado. De este modo entiendo que Psicoanálisis y Pedagogía encuentran fructíferos vasos comunicantes para dialogar.

Si ahora enfocamos la intersección de estos dos territorios, observamos que existe una tradición que por existente no nos alivia de presentarse como evidentemente problemática. Del lado del Psicoanálisis, a más de un siglo de su creación, nuestras preocupaciones como psicoanalistas exceden el territorio de lo que podemos llamar los males de la subjetividad, o como Freud lo expresara: ‘la cura de ciertas formas de la nerviosidad’. Es esto lo que se distingue como su máxima intención, que es la clínica Psicoanalítica. El Psicoanálisis como discurso se extiende –es su extensión– a otros territorios, proponiéndose no perder las coordenadas que lo alientan articulándose como discurso al discurso de la Ciencia, pero sin forcluir la transferencia. Toda vinculación con otro campo deberá entonces poner en juego la circulación de la transferencia. La historia del Psicoanálisis nos hace evidente que fue la vía donde Freud se internó con su “autoanálisis” y la

formulación de sus Mitos y Complejos: es la creación freudiana. Esta surgió a partir de una ruptura epistémica con el campo de la medicina y la clínica de la mirada, a partir de la cual –y poco a poco–, se fue independizando de la medicina para ubicarse dentro de las ciencias del hombre, creando un territorio particular al que denominó Psicoanálisis.

En una de las conferencias en la University Of Clark en los EEUU Freud presenta al Psicoanálisis como un método de investigación de los procesos psíquicos no asequibles a la conciencia, afirmando que el mismo es un método de tratamiento de las afecciones neuróticas y forma parte de un supuesto básico cuya discusión concierne al pensamiento filosófico, pero cuya justificación radica en sus propios resultados –podemos colegir que es una teoría aplicada. Que concierna al pensamiento filosófico no implica que surja del mismo. Las preocupaciones de las cuales floreció el Psicoanálisis fueron en un primer tiempo terapéuticas –es solo una de las diferencias que podemos asignarle con respecto a las demás corrientes de la psicología–, sin embargo, la más importante es el descubrimiento del inconsciente. El Psicoanálisis va más allá de la terapéutica, no la niega, pero implica una labor mayéutica de recorrido y reconocimiento del inconsciente, en donde la subversión del sujeto es el efecto nodal del descubrimiento princeps de Freud. La voluntad del yo no llega a todas partes, esa soberanía se encuentra contrariada por el desconocimiento y es necesaria la referencia a un espacio Otro[1], desde donde llega el sentido al ser, el inconsciente. Esta escisión de la conciencia no surge entonces de un océano de elucubraciones, sino de lo real de la experiencia que da valor al descubrimiento freudiano[2]; es en este sentido que es un saber encarnado, un saber constituido en base a lo sexual. Elemento nodal, que hizo afirmar a Freud que eran las fuerzas anímicas con las que había que actuar como en un laboratorio, manejando explosivos. Allí entonces encontramos la ligazón entre el sujeto y el inconsciente, el carozo de la experiencia, el enlace entre inconsciente y sexualidad. Se ha constituido como uso en el Psicoanálisis la afirmación de que la clínica de la histeria es la que permite la fundación del Psicoanálisis, y de allí se extendió a una formulación general del psiquismo humano, a una teoría de la subjetividad que afirma que el determinismo de nuestros actos es inconsciente. Se desplazó el concepto desde la clínica a la formulación de la vida psíquica en general, de sus experiencias con la hipnosis, a la investigación de cómo y cuál es el factor de los síntomas de la enfermedad. El Psicoanálisis se constituyó en una persistente y continuada labor que partió desde la clínica de la histeria hasta elaboraciones más amplias sobre la subjetividad humana en general, tarea iniciada por Freud y luego continuada por sus discípulos y seguidores, donde el núcleo central e indiscutible es la existencia del inconsciente como saber no sabido.

Queda claro que el concepto de ‘saber’ en ambos territorios no es analogable. No podemos confundir las diversas significaciones del término cuando discutimos la intersección entre el Psicoanálisis y la Pedagogía.

Existe una rica y extensa historia en el Psicoanálisis entre los educadores y los psicoanalistas. En sus orígenes encontramos el profundo vínculo entre Sigmund Freud y alguien al que consideró un colaborador y discípulo y con quien cultivó una duradera y profunda amistad: el pedagogo y psicoanalista Oskar Pfister. En la profusa y extensa correspondencia que intercambiaron y donde no faltaron indicaciones y controversias, acuerdos y polémicas, hallamos los antecedentes de la compleja y paradójica intersección de estos dos campos del saber, leemos a Freud en un párrafo de la carta 61:

Naturalmente que debe haber una educación y hasta debe ser estricta; no le hará ningún daño que se apoye en conocimientos psicoanalíticos, pero el análisis mismo es algo muy diferente y antes que nada una comprobación honrada, en eso estamos de acuerdo (Freud,1966:83).

Quizás presente mayor grado de controversia lo que muchos denominan el interés pedagógico del Psicoanálisis; nada más alejado de su intención y su lógica el ‘pedagogizar’ al sujeto que se somete a su cura. Por otra parte Freud jamás desarrolló ninguna disquisición especial sobre la educación en cuanto a procedimientos o métodos, aunque es reconocido su especial interés por aportar a una educación libre de restricciones morales, producto de la educación religiosa de la época, a la que consideraba nociva y perjudicial.

Desde Comenio hasta nuestros días, la Pedagogía capitaliza un discurso que navega entre lo disciplinar y la transmisión del conocimiento. La propuesta educativa es universal y apoyada en la oferta del ‘para todos’, a contramano de la singularidad. La institución educativa desde sus orígenes alberga en su seno raíces restrictivas y morales que ponen freno a las pulsiones para garantizar la transmisión de saberes y de tradiciones. En esa misma línea de pensamiento ha cosificado al sujeto considerándolo desde varias perspectivas un sujeto a modelar: la ya remanida *tabula rasa* que fue superada por otros discursos y miradas que aún hoy no han integrado en su propuesta la consideración de un sujeto sujetado al lenguaje, y en consecuencia, al deseo. Tal vez convenga en este sentido recordar la definición de una teorización freudolacanianiana sobre cómo piensa la subjetividad al superar, creo, las dicotomías filosóficas entre sujeto y objeto. Al respecto podemos apropiarnos de este fragmento donde el psicoanalista francés afirma:

Les enseño que Freud descubrió en el hombre el peso y el eje de una subjetividad que supera a la organización individual, en tanto que suma de las experiencias individuales, e incluso en tanto que línea del desarrollo individual. Les doy una definición posible de la subjetividad, formulándola como sistema organizado de símbolos, que aspiran a abarcar la totalidad de una experiencia, animarla y darle su sentido (Lacan, 1954:71).

En tanto que el sujeto depende de su inconsciente, la teoría del significante propone una experiencia radicalmente diferente a la propuesta de la filosofía y de la pedagogía; si para ella el mundo es representación y realidad, desde esta perspectiva ahora será un anudamiento de tres registros: lo real, lo simbólico y lo imaginario. Esto abre la perspectiva del punto de vista del sujeto, pero de algo compartido que podemos denominarlo una intersubjetividad[3] con la condición de que algo lo enmarca y ese es el campo del significante. En este sentido, la Pedagogía incluye el campo de la intersubjetividad buscando conceptualizaciones en las diferentes disciplinas, para poder construir el mejor método de transmisión de conocimiento. Uno de los caracteres sobresalientes del discurso de la Ciencia es el de reducir los factores de subjetividad para disminuir lo que se considera perturbación del proceso. La introducción del discurso de la Ciencia en la Pedagogía tiende a considerar la subjetividad como un factor responsable en el fracaso de los modelos de transmisión de conocimientos. En una época en la que estallan las identidades heredadas de la modernidad, la institución educativa entra en crisis como todos sus modelos.

La educación supone entonces una tensión extrema entre la propuesta de educar para la libertad y múltiples sujeciones estructurales que ponen en cuestión las concepciones acerca del vínculo siempre opaco entre el hombre libre y la educación que nos introduce en la serie de las generaciones, de la cultura humana. Creo que es necesaria una interrogación profunda en el estatuto de sujeto y de libertad, en un núcleo complejo donde el Psicoanálisis tiene mucho para aportar sobre –y no solamente en cuanto a dar parámetros que aclaren y expliquen solamente– la constitución subjetiva.

De la intersección

Venimos de una tradición y un debate sobre esta polémica intersección, ya que en principio, el Psicoanálisis presenta lo opuesto a la Pedagogía, dado que sus fines y medios no se corresponden. Es en esta perspectiva que autores del ámbito psicoanalítico como Catherine Millot[4], plantean que la relación es fallida: sus operaciones se oponen irreductiblemente y los objetivos de una cura psicoanalítica efecto de la clínica psicoanalítica entran en colisión inevitable con los objetivos de una educación de cualquier raigambre. Sin embargo, los vasos comunicantes entre la una y la otra no se agotan en este argumento. Otras perspectivas alientan la constitución de una Pedagogía de arraigo en el Psicoanálisis que llevaría hacia un aplicacionismo infértil que naufraga en las borras-cosas aguas de lo ecléctico.

Pese a estas tensiones, vale la pena observar que no cesan las demandas de la Pedagogía al Psicoanálisis. Entre las más reiteradas, encontramos toda una serie de solicitudes sobre el conocimiento del niño y el adolescente, además del aporte de herramientas para la lectura del desorden de la institución educativa: violencia, desgano, aburrimiento, desafío a la autoridad y muchos más.

Creo encontrar en esta línea de propuestas la fertilidad de la extensión del Psicoanálisis, ya que si algo permite su discurso, es la posibilidad de pensamiento y lectura de sujetos y de instituciones, una herramienta al servicio del pensamiento y de la reflexión. En ambas disciplinas hay una demanda de *saber*. Por el lado de la Pedagogía el saber se encuentra estrechamente ligado al enseñar/aprender un conocimiento socialmente válido. Por su parte, el Psicoanálisis se ocupa de un saber *referencial*, un *saber no sabido*, un saber estrictamente particular referido al sujeto del deseo, y la presencia del analista es factor de lo que allí sucede. En este sentido el dispositivo analítico permite la circulación de la palabra, del malestar, de lo que no funciona. Al decir de Lacan, de aquello que no cesa de no inscribirse, lo Real; y esta circulación de la palabra, de los dichos en el mundo del lenguaje, permite la interpretación, no solo del lado del analista sino de quien se analiza. Tal como he propuesto desde el inicio, lo que está en la práctica psicoanalítica es un saber, un saber producido en la clínica psicoanalítica, en su experiencia. Y esta experiencia que se realiza entre dos personas, en hechos de palabras, no es una experiencia inmediata, está en un marco que es la transferencia. Es una experiencia artificial donde el saber producido se enmarca por la transferencia, no hay experiencia previa sino que es un saber originado dentro de lo que podemos llamar el propio encuadre analítico. Un saber producido acerca de la transferencia, de la manera en que aquello que se produce implica un decir dirigido al analista y que tiene intención simbolizante. Es un *saber* que se construye con particularidades, por ejemplo: “de la universalidad de los sueños a la singularidad del sujeto soñante” (Riccombene, 2011: 42).

De otro modo, el saber en el ámbito de la Pedagogía es el saber del conocimiento, de la razón, es un saber social y cultural, un saber que entrelaza el conocimiento científico y filosófico con los saberes de la vida cotidiana de los sujetos que forman parte del acto educativo. Saberes compartibles que entran en acción en lo que se denomina el campo pedagógico.

¿Cómo definir un campo pedagógico? Digamos como punto de partida, que es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una *función de saber*, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumnos. Y tal como señala Filloux, esta función puede tener diversas modalidades, es decir, “el saber puede provocarse de diferentes maneras en el campo pedagógico” (Filloux, 2011:10).

Claro está que no hay líneas de continuidad desde Rousseau a Pestalozzi, hay fracturas y discontinuidades en la inscripción de esta práctica educativa. Por ello sostengo que la educación

es una práctica social discursiva, que en ella el sujeto de la educación en su mismidad es el sujeto del deseo, porque entiendo que la única *realidad* que cuenta es la del campo de la palabra y del lenguaje humanos.

Provisorias conclusiones

En este horizonte de época se hace necesario volver a pasar por aquellos molinos que dan energía a nuestro discurso y lo potencian. Porque entiendo que los sujetos involucrados en las prácticas educativas están en un proceso de cambio que ya no responde a los cánones de la modernidad y sus instituciones.

No se trata de hacer del Psicoanálisis ninguna “cosmovisión”, ni tampoco de ningún “psicoanalismo” que proponga la cura de todos los males. Pero entiendo que la función del psicoanalista es una puesta a prueba de su propia práctica y de su discurso para que este no se transforme en *dis-corso*[5] psicoanalítico. Existe la tentación de transformar al Psicoanálisis en el discurso amo de todos los discursos, en la misma línea que esperar que el discurso de la Ciencia nos provea de todas las respuestas a los complicados interrogantes que surgen en diferentes escenarios donde se pone en juego el lazo social. Propongo mantenernos en su cauce para no perder efectividad con las intervenciones, sé que es una tarea compleja y riesgosa cuando extendemos su práctica más allá de los límites del encuadre. Pero entiendo que debemos tener en cuenta que un discurso no existe sin los *otros*, y la propuesta no es la de imponer los faustos de uno sobre los otros, sin la posibilidad de la convivencia y del intercambio.

Por el lado del Psicoanálisis, como ya he señalado anteriormente, su aporte permite la fertilidad de su extensión en el campo pedagógico para abrir nuevas significaciones: una posibilidad de pensamiento y lectura de sujetos y de instituciones, una herramienta al servicio de la reflexión, como así también de la interrogación a la posición del educador y sus acciones.

Ya lo observa Freud, en lo que anima su paso por la educación: su recuerdo fijado en la figura de los profesores se detiene en lo que llama la personalidad del profesor, pero no en sus atributos fisonómicos, sino en aquello que anima su acción, esto es, el deseo por educar, por transmitir. Precisamente algo que vehiculiza el deseo es la palabra; hoy podríamos decir *palabra plena* y *palabra vacía* del educador sometida al deseo animante de sus actos. Es así que recuerda:

Como psicoanalista, debo interesarme más por los procesos afectivos que por los intelectuales; más por la vida psíquica inconsciente que por la consciente. La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos –¿por qué no confesarlo?– se les cerró así para siempre. Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia. En el fondo, los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menor motivo para ello; mas no sé si todos nuestros maestros lo advirtieron. Pero no es posible negar que teníamos una particularísima animosidad contra ellos, que

bien puede haber sido incómoda para los afectados. Desde un principio tendíamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (Freud, 1914: 248).

Una educación cuya propuesta abra al diálogo fecundo y estructuralmente disimétrico entre maestro y alumno, tiende en definitiva a superar la mera y simple educación en valores para concebir una educación abierta al deseo humano. Una educación así pensada se aparta de lo estrictamente disciplinante para asumir la falta, marca que señala la posibilidad de la irrupción de la verdad y que perfora la conciencia, la ciencia de lo cotidiano, del sentido común. Es aquí por donde el sujeto se enuncia en esta escisión fundamental que abre paso a la interrogación, que permite el relanzamiento del proceso y la superación de los obstáculos. Es en este sentido que entiendo que no existe la *pedagogía única y totalizadora*, sino *las pedagogías* que hacen en menor o mayor medida lugar a la reflexión, al diálogo, un territorio posible para la ética, y no un lugarteniente de la técnica.

En la senda freudiana, también Lacan (2005) opina sobre la educación y la posición del educador. A decir verdad, su versión devela la posición insostenible de la misma, que comparte con la de analizar, donde por ser complicada, no avala que los practicantes, aunque autorizados, no reflexionen sobre la actividad, posición que precipita inevitable a la angustia. Según Lacan, la educación es cierta idea de lo que se necesita para hacer hombres, y en esto, la educación cree poseer el saber suficiente para lograrlo, pero en definitiva, el hombre se educa solo. Esto no impide que haya un mínimo para transmitir y que “eso” pasa por la educación, elemento fundamental en la existencia, para que los hombres puedan tolerarse entre sí, punto en el cual también está el psicoanalista: posiciones imposibles que afectan a aquellos que eligen ocuparlas y llevar adelante su deseo a pesar de la fractura ineludible, efecto del inconsciente.

Si como Freud afirma, son profesiones de lo imposible, es decir paradójales, esto no impide su práctica pero a condición de asumir sus propias dificultades. Propongo entonces que el Psicoanálisis motorice la función de despertar, producto y efecto de su propia lógica y que la Educación plantee como horizonte de expectativas su función de develamiento.

Bibliografía

- DERRIDA, Jacques. 1998. “Artefactualidades” en *Ecografías de la televisión*. Buenos Aires: Eudeba.
- FILLOUX, Claude. 2011. *Psicoanálisis y campo pedagógico*. Bs. As.: Nueva Visión.
- FREUD, Sigmund; Pfister Oskar. 1966. *Correspondencia (1909–1939)*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.
- . (1914) 2005. *Sobre la psicología del colegial*. Buenos Aires: Amorrortu
- LACAN, Jacques. 2005. *El triunfo de la religión*. Buenos Aires: Paidós.
- . 1993. *Seminario II..* Buenos Aires: Paidós
- LEGENDRE, Pierre. 2008. *La fábrica del hombre occidental*. Amorrortu: Bs. As.
- RICCOMBENE, Norberto. 2011. “De la clínica Psicoanalítica” en *Psicosis y toxicomanías*. Tesis de Maestría. Bs. As. Inédito.

[1] Me refiero a la otra escena freudiana, de donde viene el mensaje inconsciente, por ejemplo el lugar del sueño, del lapsus del lenguaje, del acto fallido de la acción humana. La palabra no se origina en el sujeto, ni en el Yo. Lacan subraya que la palabra y el lenguaje están más allá del control consciente: vienen de otro lugar, desde fuera de la consciencia; y por lo tanto el inconsciente es el discurso del

Otro. Ese Otro (*Autre*) es la otredad radical del sujeto y se distingue del otro (minúscula) que es el semejante de la relación dual y especular.

[2] El inconsciente funcionaría como un principio heurístico.

[3] La función de la palabra es un fenómeno intersubjetivo ya que el inconsciente es transindividual. Este concepto fue posteriormente reformulado (Lacan: 1960) ya que no hay simetría ni relación dual en la palabra, porque la transferencia trasciende la relación de espejo con la matriz simbólica del lenguaje, por lo que deberíamos hablar de transubjetividad.

[4] Millot, Catherine, 1982. *Freud Antipedagogo*. Paidós. Bs. As.

[5] Referencia al juego de palabras que hace Lacan al oponer discurrir errático a mantenerse en el discurso del Psicoanálisis, en la vía del discurso Psicoanalítico.

Sección II

El desafío de hacer filosofía en entornos virtuales: una propuesta para la formación de docentes en el nivel universitario*

*Carolina Dilling, Inés Fernández Mouján,
Yolanda Perugini, María Marta Quintana*

Yo también estoy en lo virtual cuando leo *Madame Bovary* o cualquier otro libro. Entonces, si bien la palabra “virtual” fue creada por las nuevas tecnologías, nació con Aristóteles. La modernidad del término es solo aparente.

Michel Serres

Presentación

En esta comunicación compartimos algunos “modos de hacer” que como equipo docente desarrollamos en el dictado de la asignatura Filosofía de la Educación, para las licenciaturas en Educación, Enseñanza Inicial y Educación Primaria, carreras destinadas sobre todo –aunque no exclusivamente– a docentes residentes en la región patagónica, en el marco del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Esta experiencia supone un doble desafío: por una parte, el de la interdisciplinariedad, puesto que el equipo de trabajo está integrado por docentes formados tanto en pedagogía como en filosofía, y por otra, el de llevar adelante un curso en entornos virtuales. En nuestra exposición, entonces, haremos referencia a los aspectos teóricos y metodológicos que hemos considerado al diseñar este curso de Filosofía de la Educación, y luego, a ciertas particularidades del desarrollo del curso mismo, relacionando el enfoque elegido con la especificidad de la enseñanza en entornos virtuales. Por último, compartiremos algunas reflexiones sobre la tensión “presencial/virtual”.

Aspectos teóricos y metodológicos del diseño del curso

Respecto del primer punto, cabe señalar que el Programa de Educación a Distancia de la UNRN no está organizado de acuerdo con una estructura de cátedras –como la modalidad presencial–, sino que para cada disciplina se conforman equipos coordinados por un/a profesor/a referente, quien remite a un/a coordinador/a de carrera, que se desempeña, a su vez, bajo una coordinación general. De ahí que, al abordar el dictado de la materia Filosofía de la Educación, las profesoras convocadas a tal efecto debimos realizar una primera tarea: la de constituirnos como equipo de trabajo. La iniciativa en tal sentido estuvo a cargo de la coordinadora de la Licenciatura en Educación, Inés Fernández Mouján, quien consideró valioso dar a la asignatura un genuino carácter interdisciplinario, integrando de un modo muy concreto los aportes de profesionales que cuentan con formaciones de grado ya sea en Filosofía, ya sea en Ciencias de la Educación.

Esta modalidad de trabajo prosperó, desde nuestro punto de vista, en tanto las docentes involucradas coincidimos en una peculiar manera de entender la educación, por la que acordamos llevar a cabo nuestra tarea con una dinámica dialógica, caracterizada por la horizontalidad de los vínculos entre colegas. En consecuencia, la organización del programa, la elección de los temas y textos, y la escritura de las clases fue una actividad conjunta de las integrantes del equipo, mediada por la pregunta y el diálogo, teniendo como claro objetivo que esta misma dinámica llegara a marcar el *tempo* de la relación pedagógica. Por ende, en la implementación misma del curso, nos orientamos a generar un espacio en el que los/as estudiantes pudieran poner en cuestión los supuestos más firmemente arraigados sobre la educación –en particular, aquellos de cuño esencialista–, en concordancia con criterios que promovieran el pensamiento crítico y la apertura a la historicidad en la reflexión sobre los procesos educativos.

Así, asumimos como una necesidad pensar desde múltiples perspectivas filosóficas los modos y mecanismos de subjetivación presentes en el campo de la educación, propiciando el análisis filosófico como una actividad hermenéutica y deconstructiva, es decir, *desnaturalizadora* de las prácticas y los saberes socialmente sedimentados acerca de la educación. De este modo, el programa de la materia estuvo orientado por la pregunta sobre la relación entre educación y filosofía, en su formulación más radical, esto es: *si es posible una conjunción entre filosofía y educación*.

Teniendo siempre en el horizonte ese interrogante, abordamos la Filosofía de la Educación como un campo complejo de problemas, donde se articulan aspectos epistemológicos, culturales, políticos y éticos. Sostener este abordaje implica sin duda proponer para la reflexión desarrollos teóricos que interroguen, como hemos dicho, *la relación misma* entre filosofía y educación, es decir, que dirijan la atención hacia un posible espacio de intersección entre ambas disciplinas.

Como es sabido, la problematización de esa relación es un tópico central de la Filosofía de la Educación y una preocupación que se encuentra desde hace tiempo en las discusiones académicas, en autores provenientes tanto del ámbito de la filosofía como del de las ciencias de la educación. En el marco de esas discusiones, se ha destacado la permanente tensión entre la reflexión considerada estrictamente filosófica y la teoría y práctica de la educación. Por nuestra parte, optamos, siguiendo propuestas como la de Silvio Gallo (2006), por situarnos *en* la tensión misma entre pensamiento y experiencia, atendiendo, a la vez, de manera insoslayable, a la *historicidad* de los procesos educativos y de los mecanismos de subjetivación/sujeción que estos involucran. Por tanto, emprendimos –como equipo y también junto con los/as estudiantes– un trabajo que bien podríamos denominar de “sospecha” acerca de la realidad y del sentido común, que supuso llevar a cabo el análisis y la deconstrucción de algunos binarismos y oposiciones (pensamiento/experiencia, filosofía/educación, en este caso) que suelen presentarse como dados de una vez y para siempre en el entramado de los sentidos históricos, sociales y políticos respecto de la educación y la filosofía.

De esto se desprende que nuestra propuesta intenta trascender cualquier posicionamiento que plantee una dicotomía entre los conceptos de filosofía y educación, colocando al primero del lado del pensamiento y al segundo del lado de la experiencia. Por el contrario, procuramos situarnos y movernos en la intersección, incluso, por así decirlo, en los bordes, aunque, claro está, un borde también supone una diferencia y una cierta delimitación del espacio. Por eso evitamos hacer un compilado de categorías filosóficas que *iluminen* el objeto educación y, en cambio, enfatizamos a lo largo de todo el curso el carácter problemático del campo de la Filosofía de la Educación. Por consiguiente, destacamos, retomando aspectos señalados por Walter Kohan (1996), que históricamente la investigación filosófica fue una con la realización pedagógica, de manera que no existieron lo que hoy denominaríamos filósofos de la educación, sino, en todo caso, existieron filó-

sofos que también pensaron la educación. De ahí que suscribamos que la Filosofía de la Educación es una práctica histórica y filosófica y, por lo tanto, que dedicarse a la Filosofía de la Educación es ocuparse de enseñar y de practicar la filosofía al mismo tiempo.

Particularidades del curso en entorno virtual

El enfoque teórico y metodológico al que acabamos de hacer referencia fue explicitado a los/as estudiantes en la justificación del programa y en el espacio de las primeras clases. Para poner mejor de manifiesto cómo dicho enfoque fue implementado, mencionaremos ahora de modo sucinto los ejes temáticos en torno a los que articulamos el curso. El primero de ellos aborda, junto con la necesaria pregunta sobre la posibilidad de la conjunción entre filosofía y educación, el problema de la producción de subjetividad y de la Filosofía de la Educación como *praxis* ético-política. El segundo profundiza en dos proyectos educativos de enorme relevancia: uno, la *paideia* griega; el otro, la Modernidad, con las posteriores críticas a la “razón instrumental” y a la “cultura de masas” que quedan comprendidas en ella.

A continuación, trabajamos la crítica posmoderna y los aportes para pensar la educación en el mundo actual, poniendo el foco en las relaciones entre saber, poder y disciplinamiento, con especial énfasis en las repercusiones de este vínculo sobre la producción de subjetividad. En este aspecto, destacamos los desafíos que las teorías sociales críticas les presentan a la filosofía y a la educación.

En consecuencia, otro de los ejes aborda formas *otras* de producción de conocimiento, más específicamente, los conceptos de “colonialidad del poder” y de “liberación” en clave latinoamericana, haciendo hincapié en los planteos del proyecto Modernidad/colonialidad. Por último, nos introducimos en las problemáticas de la Globalización y en los desafíos que estas suponen para la interculturalidad y la hospitalidad en el espacio educativo y filosófico, insistiendo en la necesidad de un filosofar *situado*, siguiendo principalmente los aportes de pensadores latinoamericanos.

Respecto de la organización del curso, cabe tener en cuenta que la materia es de dictado cuatrimestral y su programa se va desarrollando en clases que las docentes ponemos a disposición de los/as estudiantes semanalmente, en las respectivas aulas virtuales, a las que se accede a través del Campus de la Universidad. Estas clases constan de bibliografía especializada de lectura obligatoria, pero, además, de un texto –elaborado por el equipo docente– que, si bien en lo administrativo podría considerarse análogo a la denominada *clase teórica* en la modalidad presencial, adquiere, por estar destinado a la circulación en el entorno virtual, características discursivas peculiares, en las que queda de manifiesto el lugar central que –como destacaremos en la parte final de nuestro trabajo– tiene la escritura como experiencia del pensar, tanto de las profesoras como de los/as alumno/as.

Por otra parte, cada semana se abre en las aulas un Foro (que puede ser de participación optativa u obligatoria), para discutir el tema del programa que eventualmente se esté desarrollando. A lo largo de la cursada y como condición para obtener la regularidad de la materia, se solicita a los estudiantes la escritura de dos trabajos prácticos, que envían por correo interno del aula. Un último factor que conviene destacar es que, aunque el Reglamento de la Universidad requiere la aprobación de un examen final presencial y escrito, para acreditar la materia, el desarrollo de esta se lleva a cabo íntegramente en forma no sólo virtual, sino *asincrónica*.

Es así como, en el marco de nuestra propuesta teórica y dada la especificidad del entorno virtual, los foros adquieren una enorme importancia como espacios colectivos donde docentes y

estudiantes, asumiendo un rol activo, sobre la base de preguntas o consignas de actividad, formulan sus reflexiones en diálogo con los demás, considerando que todos/as tenemos algo para decir. Nuestra intención –lograda en muchos momentos– es posibilitar, sobre todo en el trabajo en foros, la apertura al mundo de la palabra, generando un espacio de producción, circulación, apropiación y transformación de saberes.

En ese contexto, las docentes desempeñamos, ante todo, un rol de facilitadoras, asumiendo así –en coherencia con los lineamientos teóricos y metodológicos antes expuestos– un modelo de educación superior en entornos virtuales, que, entendemos, propicia y preserva que un curso de Filosofía de la Educación sea, ante todo, una instancia de fructífero encuentro entre educación y filosofía.

Pensar en las resistencias de la enseñanza virtual

Hablar de enseñanza *virtual* implica, entre otras cosas, dar cuenta de y hacer frente a una serie de sospechas que se orientan desde la *presencia*, sospechas formuladas tanto por docentes como por alumnos/as, que suelen encontrar en esa modalidad de enseñanza una versión “devaluada” respecto de la presencial, considerada la modalidad por antonomasia. En esta escena quizás algo simplificada, algunas cuestiones invitan a la reflexión.

En una entrevista realizada a Jacques Derrida a propósito de la *retirada* del “papel”, de su reducción, y de lo que eso significa en términos de hegemonía para una cultura del libro, de la imprenta, la problemática se desplaza hacia los aspectos ontológicos que esta última supone –y que resultan muy significativos para nuestra meditación–, esto es: el papel como soporte (pasivo), como *subjectum*, de la letra, de los signos inscriptos. En este sentido, parecería que las intensas discusiones acerca del futuro del libro, de la escritura y, por qué no, de la enseñanza, versan en torno del soporte, es decir, de lo que soporta, *por debajo*, la presencia amenazada, cada vez más, por la creciente virtualización. En palabras de Derrida:

El papel sería entonces, de acuerdo con ese buen sentido común, un cuerpo–sujeto, un cuerpo–sustancia, una superficie inmóvil e impasible que subyace a las huellas que vendrían a afectarla desde fuera, superficialmente, como si fueran acontecimientos, accidentes, cualidades. (1997:2)

El argumento es claro. En una cultura (filosófica) prendada del pensamiento de la sustancia y de su modo a–temporal, la *presencia* involucrada en la *forma–papel del saber* es predominante. No sólo porque se trata de la hegemonía de las culturas con escritura frente a las “ágrafas”, sino, además, de la permanencia en el tiempo. Si “las ideas no se matan”, es quizá porque yacen escritas, monumentales, *soportadas* en el papel. Y la voz de su autor, ahí, *anterior*, siempre dispuesta a *comunicar* su pensamiento.

Pero la forma–papel del saber, sus implicancias ontológicas y la serie que forma entre soporte–presencia–comunicación, nos motiva, asimismo, teniendo en cuenta nuestro “objeto” virtual, a pensar en la *forma–oral de la enseñanza*, porque es esta forma la que se asimila más comúnmente a la modalidad presencial, hecho que, por lo demás, deja en evidencia que la dicotomía virtual/presencial no se corresponde término a término con la ya tradicional oralidad/escritura.

En la actualidad, nos encontramos con la constante comparación y contraposición entre ambas modalidades; sin embargo, al hacer foco en las resistencias corrientes acerca de la modali-

dad virtual (incluidas las experimentadas en un principio por nosotras mismas), por lo general, no quedan muy claros los rasgos de esta que constituirían objetos de crítica o de rechazo. Quizá nos ayude a clarificarlos identificar algunos supuestos tácitos sobre la modalidad presencial, que podríamos reconstruir de la siguiente manera:

- la presencia/voz del docente actualiza la presencia/voz del autor (corriente o contenido) que enseña; es decir, transmite *in situ* contenidos *verificables* en los textos escritos, generalmente, por otros.
- el docente se asegura, en el dispositivo o soporte de presencia que es el aula, el control de *lo dicho* que formará parte de los apuntes tomados por los estudiantes. En otras palabras, como en una suerte de escritura de escribas, el docente se inviste de la autoridad para seleccionar aquellos contenidos que deben ser apuntados por el/la alumno/a.

Si anclamos ahora estas reflexiones en nuestra concreta experiencia, la enseñanza en entorno virtual, por su parte, parece acontecer de otro modo. Porque, si bien debe admitirse que existe en ella una materialización *otra* de la presencia, esta no puede ser concebida como un “hacerse presente”, tal como ocurriría en la dinámica presencial. Entre otras razones, no sólo –ni principalmente– porque la clase elaborada por el equipo docente, desde el lugar en que es producida, no ha sido nunca un discurso oral, sino porque, desde el lugar en que es recepcionada por los/as alumnos/as, pasa a formar parte de un conjunto de textos destinados a ser leídos, y cuya lectura tendrá, además, un carácter *diferido*, habida cuenta de la forma asincrónica en que, como antes marcamos, se desenvuelve nuestro curso.

En esta propuesta que implementamos en la modalidad virtual, la clase se trata, por tanto, de un texto que ejerce un tipo de “control” bastante escaso y no del todo preciso sobre el saber que debería obtenerse de su lectura. La clase no dice qué apuntar, pues generalmente ofrece un derrotero por los textos de bibliografía obligatoria, cuya trama significativa pretende hacer accesible a la *interpretación*, pero de ninguna manera *explicar*. En efecto, el texto de la clase no es de índole explicativa, sino que abre a interrogaciones y reflexiones que promueven que los/as estudiantes produzcan luego sus propios textos, en los trabajos prácticos y asimismo en los foros.

Esto permite interpelar ciertas prácticas de la enseñanza presencial donde no pocas veces el vínculo entre docente y estudiantes está signado por la intervención directa de la oralidad de aquel en la producción de discursos y en la participación de estos últimos. Mediante ese recurso, el docente orienta en las direcciones consideradas por él *correctas* o *deseables* las interpretaciones que los estudiantes realizan de los textos y tópicos a trabajar. Por lo demás, en la presencialidad, el rol del enseñante tiene, con frecuencia, un lugar central en tanto maestro “explicador”, instructor y director de debates; en este aspecto, entonces, la *presencia* del profesor, su palabra, se entromete, en simultáneo, en las elaboraciones de los estudiantes, encauzando posibles corrimientos. En palabras de Rancière: “el maestro esconde bajo su manga un saber, es decir, una ignorancia del alumno”.(2003:25)

Por el contrario, la modalidad de enseñanza virtual, al estar mediada por las tecnologías de la comunicación, comporta una diferencia y un diferir en el proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que los discursos circulan –exclusivamente, en la experiencia que aquí relatamos, y predominantemente, en las propuestas virtuales en general– como textos que son recibidos y procesados *en ausencia* de quien los escribe, sea el docente que propone la clase, sea el alumno, al escribir sus trabajos prácticos, o cualquiera de ambos, al intervenir en los foros, como espacios de horizontalidad destinados,

precisamente, al intercambio dialógico. El docente, entonces, ve dificultadas muchas de las funciones de control que, en cambio, podrían potenciar su presencia real o incluso virtual en simultáneo.

De esta forma, como ya se sugirió, puede observarse que las clases virtuales no solo adquieren una configuración diferente de la que es característica de los formatos presenciales tradicionales, sino que, además, pueden propiciar, quizás con mayor facilidad, que los estudiantes se asuman a sí mismos individual y grupalmente como sujetos pensantes y productores. Las clases y las participaciones en los foros, en tanto texto, están ahí para ser tomadas, repensadas y reformuladas en nuevos textos, que circulan en las producciones escritas solicitadas formalmente como trabajos prácticos, pero también en las intervenciones de todo el grupo de clase –vale decir, estudiantes y docentes– en la instancia de los foros.

Así pues, en esa *ausencia de sí*, no sólo del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, sino también, en cierto sentido, de la clase, queda por venir una reflexión profunda sobre las implicancias filosóficas y educativas de este tipo de enseñanza que ya *está aconteciendo*, en el esfuerzo por revalorizar nuestra tarea de enseñantes. Porque, como sostiene Rancière: “maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar”. (2003: 37)

Bibliografía

- DERRIDA, Jacques. 2003. "La différance". En *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, pp. 56–57.
- . 1997. "El papel o yo, ¡qué quiere que le diga...! (Nuevas especulaciones sobre un lujo de los pobres)". En *Les Cahiers de Médiologie 4. Pouvoirs du papier* (segundo semestre de 1997). Palabras recogidas por Marc Guillaume y Daniel Bounoux. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Edición digital de Derrida en castellano.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés, PERUGINI, Yolanda y QUINTANA, María Marta. 2010. Documentos de Cátedra. Filosofía de la Educación, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- GALLO, Silvio. 2006. "Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia". En Walter Kohan (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas, pp. 67–73.
- HOUSSAYE, Jean. 2003. *Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Eudeba.
- KOHAN, Walter. 1996. "Filosofía de la Educación, algunas perspectivas actuales". En *Aula*, N° 8. Editorial Universitaria de Salamanca (pp.141–151).
- RANCIÈRE, Jacques. 2003. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Tierra del Sur
- SARAVIA, Karla. 2005. "La Babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio". En Frigerio, Graciela y Carlos Skliar (comps.), *Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante.
- SERRES, Michel. 2001. "Lo virtual es la misma carne del hombre". En Diario *Le Monde*. París: junio.

* Este trabajo fue expuesto en las XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía–Coloquio Internacional 2011, organizado por el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, del 12 al 14 de mayo, en la Ciudad de Buenos Aires, y editado en el libro–CD: Cerletti, A. y Couló, A. C. *Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas*. Buenos Aires: OPFyL–UBA (en prensa).

La experiencia de ser docente en un aula en construcción: cuando lo virtual nos cobija

Mónica Fernández Pais

Las huellas de la experiencia... en busca de un registro

La tarea como docente a cargo de la asignatura Didáctica Específica del Nivel Inicial I de la Licenciatura en Educación inicial con modalidad virtual de la novel Universidad Nacional de Río Negro, fue y sigue siendo una invitación a explorar nuevos modos de comunicación, nuevos modos de expresión y; por sobre todo, resulta una invitación a descubrirse tendiendo manos y sosteniendo diálogos, sin la posibilidad de mantener la mirada y en una soledad que sólo es interrumpida por las propias representaciones de aula. Es entonces cuando corremos del riesgo de no encontrarnos en la “misma esquina” con los estudiantes, asumiendo la complejidad del vínculo educativo y sus singularidades. Sin embargo, cuando leo las intervenciones en los Foros de cada clase, ante la evidencia de su pertinencia y precisión, advierto las miradas y me encuentro sosteniendo procesos de pensamiento, andamiando, interrogando. Al mismo tiempo, advierto la necesidad de volver sobre la consigna que propuse y reviso con mayor detenimiento ciertos postulados de la clase. ¿Cómo lograr registrar todas las sensaciones que ahora sí, sin la presencia de otro, se piensan, se razonan, se transforman?

La cuestión de la experiencia es un tema vigente en torno a la tarea docente, ya que cada grupo, institución y acto de enseñar inscriben en nuestra biografía docente distintas experiencias. Si entendemos la experiencia como aquello que me pasa y no que nos pasa, diremos que la misma es intransferible e imposible de ser objetivada y transformada en saber a enseñar. Es por ello que la búsqueda de sentidos que permitan conformar un espacio de estudio que a su vez se transforme en escenario para la enseñanza constituye una “experiencia singular” para quienes desde el lugar del docente o del estudiante conformamos aulas en el espacio virtual; aulas que se construyen en cada encuentro. Este encuentro es también único ya que puede suceder en tiempos y espacios físicos distintos; puede encontrarnos vestidos formalmente, en *jogging* o en pantuflas; puede suceder por la noche o por la mañana. A su vez, este espacio del Aula nos convoca como colectivo y nos invita y compromete a seguir ciertos itinerarios de lectura y de estudio similares. En algo sí se asemeja al aula de la escuela tradicional, hay quienes hablan/escriben y participan activamente; y, quienes escuchan/leen de modo constante y sostenido. Estos estilos que se reflejan con claridad en los Foros ponen en juego los componentes didácticos, ya que un contenido se transforma en punto de encuentro entre uno que tiene algo para transmitir y otro que se dispone a esa transmisión, que la desea y asume, ya que su tarea es la de “estudiantar”, siguiendo a Fenstermacher.

Pero volviendo a la experiencia, Larrosa nos advierte de los riesgos que corre la misma cuando la ciencia moderna la torna objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su perspectiva, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Enton-

ces eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de ésta (Larrosa, 2003). Esta “experiencia de ser” docente o estudiante de un aula virtual, es entonces una experiencia que no podemos compartir entre colegas o con los estudiantes. Al mismo tiempo, es complejo registrarla más allá de un reconocimiento de lo sensible, de lo personal, algo del orden de lo intransferible, como ya dijimos.

Entonces, asumimos que nos acecha la renuncia a todo registro transmisible; sólo nos queda la tramitación de un deseo de contar que fuimos capaces de estar con otros, de encontrarnos, de enseñar. Sin embargo, podemos registrar en singular y dar cuenta de esa narrativa. Como señala Philippe Forest, las palabras suelen venir al auxilio de aquello que no se puede decir y sin embargo se termina nombrando. En este caso la escritura pone sobre el tapete cuán solitaria resulta la clase escrita sólo en compañía de los textos escritos por otros y por el eco de nuestro propio vocabulario.

Intentando transmitir sobre la enseñanza

¿Cómo empezar? ¿Cómo abrir el juego de la enseñanza cuando no miramos a los ojos? Comparto en esta ocasión algunas de las reflexiones con las que inicié la cursada del año 2011, el segundo de “mi experiencia”. Sabemos que a enseñar se enseña enseñando, desde la puesta en acto, desde la forma en que nombramos y desde la forma en que escuchamos. ¿Entonces?:

(...) creemos pertinente poder ayudar a los estudiantes a asumir la singularidad del acto educativo, en tanto acto político y creativo. Desde allí debemos mirar los recortes hechos para este caso como un recorrido posible, situado, complejo; pero no acabado. Este mapa o propuesta de programa para la asignatura sitúa coordenadas, no límites; ordena futuros rumbos sin pretender fijar la meta. En la educación inicial, estamos habituados/as a que nos digan cómo, hacia dónde, y qué debemos llevar en la mochila en nuestro camino. Les propongo una construcción conjunta, que resignifique saberes, que los asuma valiosos. A la hora de enseñar a Otros debemos valernos de saberes y conocimientos propios de las distintas disciplinas, al mismo tiempo que comprender los efectos de la transmisión. ¿Acaso no estamos preparándonos para pasar/dar a otros algo que nosotros tenemos y que ellos no tienen y desean poseer?, de eso se trata la enseñanza[1]

En este caso haremos un esfuerzo por centrar la mirada en la *didáctica específica*. La didáctica, como afirma Camillioni, en general es deudora de otras disciplinas, abreva de los saberes de otros campos disciplinares; es un arte –como define Brousseau– que se construye porque no puede anticiparlo todo, porque cuenta con lo inesperado, lo sorpresivo.

Pero volviendo a la cuestión de la enseñanza, ¿esta tarea de enseñanza tiene un solo escenario posible? No, puede darse en distintos espacios y circunstancias; nosotros nos preparamos para asumir dicha tarea en el ámbito de la escuela, siguiendo las formas de lo escolar. Así, es preciso comprender que no basta con ser experto en historia, física o arte, sino que es necesario advertir la responsabilidad del acto de enseñanza y poder situarlo en el relato largo de la historia de la educación y en el presente. Como sujetos históricos y siguiendo a Freire, diremos que no somos sino que estamos siendo, siendo estudiantes en transformación y siendo docentes que se cuestionan, intercambian, crecen en una cultura y tiempo determinados. Ahora, ¿podemos enseñar cada día siguiendo en forma simultánea una guía? Sí, claro: de eso se trata la didáctica, nos

ayuda a planificar. Lo que no podremos es seguir la guía de las posiciones que tomamos en cada momento, porque en ellas subyacen ideologías que se asumen, sin ser un instructivo. Como nos advierte Cortázar en “Instrucciones para subir una escalera” (Cortázar, 1982), es muy difícil subir pensando o nombrando cada movimiento de los pies, simplemente se sube. A subir se aprende subiendo, a enseñar se aprende estudiando, enseñando y reflexionando previamente” (Fernández Pais, 2011).

¿Qué intentamos transmitir al anidar estas palabras? Sin lugar a dudas, nos proponemos abrir el juego desde una postura que entendemos debe ser clara y contundente en función de mostrar que esta asignatura no sólo pondrá a disposición contenidos; sino que sabiendo que todos los estudiantes son personas cercanas a la enseñanza en el nivel, dejará preguntas capaces de llevar a la reflexión. ¿Por qué? Simplemente porque en este caso la comunicación no está mediada por el lenguaje gestual y porque las palabras son interpretadas sin mediaciones posibles. También nos proponemos desnaturalizar la mirada sobre las prácticas en la educación inicial, en las cuales están implicadas la mayoría de los estudiantes de la carrera. ¿Por qué desandar los caminos plagados de certezas? Porque creo que es importante que aquello que aún no se descubrió sea visibilizado, problematizado, repensado.

Siguiendo a Freire, creemos que enseñar no puede ser un proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Entonces, al estudio crítico corresponde una enseñanza crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y del contexto (Freire, 2002). Este modo de comprender el mundo y de ponerlo a disposición de los otros no niega o desconoce el valor de los modos habituales de utilizar el lenguaje, que recuperan el mundo de lo sensorial. Así, quienes estudian en la asignatura recuperan los lenguajes cotidianos de los jardines y a la vez, conceptualizan.

Volviendo a la clase virtual, es oportuno señalar que el mayor desafío de esta modalidad lo encuentro en la necesidad de escuchar al otro, para quien se piensa la clase o se seleccionan contenidos. Es decir, volviendo a tomar palabras del pedagogo brasileiro, la cuestión es “vivir la experiencia armoniosa de hablarle al educando y hablar con él”. Allí, uno siente que puede estar imaginando un diálogo que sea incapaz de superar el monólogo; y que al finalizar, nos deje con la convicción de “lo abiertos a escuchar, lo democráticos y atentos que somos” y nos deje sin dudar.

¿Qué necesitamos para enseñar entonces? Además de una serie de habilidades, hay una suerte de “vibración” –diría Merieu–, que es propia de cada docente y que es difícil de objetivar, porque ser maestra de inicial “es una forma de estar en el mundo” (Merieu, 2009). Es también una posición política, diría Freire. Es una forma de imaginar el devenir, lo que está por ser. Ser maestra es también una pasión; entonces, vuelve con obstinación mi pregunta, ¿cómo transmitir pasión a través de una computadora? Sin embargo, inesperadamente, los estudiantes vuelcan de pronto en sus participaciones y presentaciones un bagaje de experiencias que entendemos transmiten pasión, compromiso y los muestra sujetos políticos en la enseñanza. En otros casos, nos inunda la sensación del fracaso, la idea del “nunca lo lograré”, el interrogante: ¿cómo voy a hacer para transmitir la esencia de esta temática?

Entiendo que la cuestión puede tramitarse intentando que cada estudiante del aula virtual encuentre qué saberes lo sobrepasan, y ayudarlo a que lo interiorice para que luego pueda superar la situación problematizadora; y así, lograr un nuevo aprendizaje. El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que hay que apoyar. Así, la verdadera enseñanza adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria, de la presencia que cuida de quien nos invitó al desafío de ese aprendizaje.

La clase sí debe, aunque temo no lograrlo de modo óptimo, mostrar la presencia de la disciplina escolar. Para ello, debemos mostrar la necesidad de preparar minuciosamente el trabajo, cuidar la presentación, el entorno, los tonos en los espacios de los Foros, mantenernos firmes en las consignas, es decir: cuidar cómo se desarrollará estructurando tiempos y espacios para su abordaje. Me permito una digresión. Hace ya un tiempo vengo insistiendo en las distintas clases que doy en las instituciones de formación docente sobre la necesidad de reformular las tradiciones en torno a la estética de los jardines. Planteo, con riesgo de ser vehemente, la importancia de que las paredes de las salas y de las instituciones se transformen en lienzos en blanco a modo de talleres, el valor de que todo esté allí preparado para que la tarea de los niños y niñas muestre la planificación y proyección de lo que allí va a suceder. Las tradiciones del formato escolar evidencian que los sectores o edificios de los jardines se reconocen por las decoraciones estereotipadas que inundan las paredes y no permiten anticipar o disfrutar de los trabajos que allí se realizan. Estas ideas incluso forman parte del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires. ¿Entonces?, eso mismo debe suceder en las clases de una licenciatura, donde no todo debería estar resuelto, pero sí deben ordenarse los papeles en blanco y las consignas que inviten a completar. Lo que debería evitarse es que tengamos improvisaciones, hay que asumir que es clave estructurar la clase como espacio de trabajo y las clases como secuencias que permitan continuar con la tarea; y que como decimos para “los trabajitos” de plástica en el jardín, deben resultar una invitación a volver sobre lecturas anteriores.

Para ir cerrando las reflexiones acerca del enseñar, diremos que en los espacios del sistema educativo, en los que cabe recordar que está inscripta esta asignatura, el programa institucional no se reduce a las disciplinas que enseña, sino que el programa principal en este caso de la universidad, es la universidad en sí misma. Así es como la viven los alumnos, y es lo que tiene sentido para ellos y en este caso el primer aprendizaje es el de constituir la identidad de estudiante y docente virtual (Merieu, 2009).

Me detengo a pensar en la importancia de simplemente contribuir desde la didáctica a alargar la mirada, a pensar en mundos nuevos, a jugar nuevos mundos en los que cada uno nos autoricemos a ocupar un espacio y permitamos a los otros ocupar los suyos (Merieu, 2007). El asunto está en ayudar a las futuras licenciadas a ver a los niños de la primera infancia de hoy, no sólo con la foto actual sino que los vean adultos. Necesitamos verlos artistas, pintores, escultores, poetas, madres, médicos, astronautas, carpinteros... Necesitamos reconocerlos responsables del mundo de mediados del siglo XXI, de lo contrario estamos condenados al respeto por las tradiciones y a la imposibilidad de cambio.

A modo de cierre inconcluso

En la escritura de estas reflexiones, advertí una vez el carácter provisorio de los distintos pasos de un proceso; en este caso, la enseñanza. También recordé los modos en los que en el presente en mi formación soy interpelada por las preguntas de otros que ocasionalmente ocupan el lugar de docente de distintos espacios e instituciones y tengo la sensación de que ninguno de ellos ocupará el lugar de mis primeras maestras. Las que confiaron en mis habilidades para transmitir a otros, las que me invitaron a nuevas lecturas y me ayudaron a construir una mirada crítica sobre la enseñanza y sobre la responsabilidad de la educación.

Como dice Merieu, quedé en deuda para siempre con esas primitivas maestras y con los/as maestros/as que fui encontrando luego (Merieu, 2009). Creo que si pudiera, desde las clases

escritas a solas, despertar la conciencia de otros sobre su capacidad para descubrir el mundo; y sobre los modos que cada uno debe construir para ayudar a otros/as a descubrir mundos, algo de mi deseo se habrá cumplido y algo de la cuestión de la enseñanza habrá sucedido. Será cuestión de seguir buscando estas respuestas...

Bibliografía

- CORTAZAR, Julio. 1982. "Instrucciones para subir una escalera". En *Historias de Cronopios y de Famas*, Buenos Aires:Anagrama.
- FENSTERMACHER, Gary. 1989. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDEZ PAIS, Mónica. 2011. *Documento de Cátedra:Didáctica específica del Nivel Inicial*, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- FREIRE, Paulo. 2002. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LARROSA, Jorge. 2003. *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona: Serie encuentros y seminarios. Consultado el 19/11/2011 http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- MEIRIEU, Pierre. 2009. *Carta a un joven profesor*. Barcelona, Grao.
- . 2007. *El mundo no es juguete*. Barcelona: Grao.

[1] Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós

El derecho a hablar. Un análisis sobre las prácticas de oralidad en algunas escuelas desde la óptica de Paulo Freire

María José Troglia

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo.

Paulo Freire

Empezar a hablar

El presente trabajo parte de la necesidad de revisar algunas de las representaciones y las prácticas docentes más recurrentes de los estudiantes avanzados del profesorado de Lengua y Comunicación[1] que transitan la etapa de la práctica o residencia en las escuelas secundarias. Las mismas se analizan haciendo foco en las situaciones de oralidad que se desarrollan (o que no se desarrollan) durante esta etapa y en las concepciones acerca de la palabra oral y su circulación que subyacen allí.

El análisis permite poner en diálogo las ideas construidas durante el período de observación de los estudiantes con las reflexiones surgidas de la lectura de algunos textos de Paulo Freire, en los que el autor aborda la cuestión de la oralidad, sus incidencias y consecuencias en la práctica de enseñar en las escuelas. Para ello, si bien se observa que esta problemática está presente en toda la obra del autor, podríamos afirmar que funciona como uno de los pilares de su proyecto pedagógico. Se trabaja fundamentalmente con el texto “Séptima carta: De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él”, de *Cartas a quien pretende enseñar* (2008, 1ª ed. 1993) y algunas referencias que aparecen en otros textos como *La educación como práctica de la libertad* (2008, 1ª ed. 1969) y *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2008, 1ª ed. 1984).[2]

Tomar como punto de partida para el análisis la obra de Freire implica aceptar que su teoría aún puede ofrecernos elementos para leer críticamente los problemas que se le plantean actualmente a la educación en términos políticos y culturales. La educación, sostuvo Freire, es un acto político. En este sentido, pensar en el lenguaje, sus usos, sus formas de circulación, el poder y las relaciones intersubjetivas que tienen lugar en la escuela, no puede dejar de habilitar una discusión política que se ponga en diálogo con la discusión educativa.

Para comenzar, podemos preguntarnos cuál es la dimensión que puede tener la oralidad en un proyecto de transformación social, de inclusión, que busque desarticular “la violencia del analfabetismo”, dijera Freire, una de cuyas manifestaciones es no dar la palabra a todos para que

puedan expresarse. Silvia Seoane (2004) en un artículo muy interesante titulado “Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y escritura”, parte de esta premisa: habilitar a los otros para que tomen la palabra es una forma de luchar contra las fuerzas que crean la marginalidad y la exclusión. Afirma:

En principio, asumo que todos nos dedicamos a la educación porque creemos que también desde la escuela y desde otros espacios de la comunidad, algo de la realidad social (o mucho, tal vez) pueda transformarse. Supongo que nos preocupa la exclusión social, el acceso negado a grandes sectores de la población a los bienes culturales y nos preocupa cómo revertir los procesos de exclusión.

En relación con el lenguaje, una tarea fundamental de la escuela debe ser dar la palabra o, yendo un poco más allá, trabajar para que quienes asistan a la escuela puedan tomar la palabra (Seoane, 2004).

Dar voz es algo que puede y debe hacer la escuela, además de los otros espacios sociales. Su lugar de responsabilidad es decisivo a la hora no sólo de formar sujetos activos, críticos y que participen en la vida ciudadana, como tantas veces hemos escuchado decir, sino para formar sujetos que puedan decirse, decir el mundo, decir al otro. Freire cree que la escuela no es el único lugar donde está la matriz del conocimiento, y sin embargo es uno de los lugares importantes por donde pasa la construcción de un país democrático:

Naturalmente, la viabilización del país no está tan solo en la escuela democrática, formadora de ciudadanos críticos y capaces, pero pasa por ella, la necesita, no se hace sin ella (Freire, 2008a: 110).

Habilitar la oralidad es una tarea que aún se deben muchas instituciones, que históricamente han privilegiado el silencio y premiado a los chicos que se portan bien porque no hablan, o ha censurado lo “mal dicho” cercenando el deseo de volver a hablar ante los demás. Habilitar la oralidad implica darles espacios a los niños para que puedan expresarse y hacerles sentir que está bien lo que tengan para decir.

Es fundamental comenzar a pensar cuál es la relación que promueve la escuela con el lenguaje oral, cuáles son los modos de circulación de la palabra que se validan y los que se clausuran, cuáles son los contenidos que sostienen las intervenciones orales, qué tipos de experiencias se articulan al interior de la escuela cuando se trata de escuchar y de hablar.

Dussel y Southwell (2005) analizan la historia de la escuela argentina en relación con la impronta dada a la lectoescritura en el período de la constitución de la escuela moderna, que implicó la sanción de ciertos usos de la lengua y la represión de otros: los usos debidos y correctos estaban ligados a un modelo repetitivo y autoritario por el cual muchas formas del habla de sectores marginados (inmigrantes o indígenas por ejemplo) eran desechadas por considerarlas incorrectas o incultas. La autoridad cultural postulaba un modo de hablar “estándar” que representaba el buen decir de la nación. Esto implica instaurar un tipo de relación con la lengua que se plantea como unívoca y direccional, siempre transparente y facilitadora de la comunicación. En realidad, si pensamos a la lengua como experiencia, esta hipótesis cae por su propio peso. La experiencia de “hablar la vida” nunca es unívoca, siempre es múltiple y diversa y el lenguaje, como lo saben los poetas, nunca alcanza para transmitirla. La lengua siempre es interacción, siempre es conversación; hablando participamos de la conversación humana, la que nos precede y en la que nos inscribimos al nacer en una determinada cultura y que continuará más allá de nosotros. Para las

autoras, tomar la palabra consiste no sólo en construir un pensamiento propio sino también en la posibilidad de interactuar con otros, de dialogar.

Freire pensó a la educación como un acto comunicativo en el que se establece una relación dialógica que permite problematizar el mundo a través del uso de la palabra. La educación, para él, no consiste en la transmisión del saber desde el que lo posee hacia aquel que hay que rescatar de la ignorancia; sino que ambos poseen saberes que es necesario hacer que se encuentren. A través del diálogo entre maestro y alumno se construye el conocimiento, desde una perspectiva crítica que posibilite la transformación de la realidad. Si entre el maestro y el alumno las relaciones son verticales y no se produce el diálogo verdadero, no queda lugar para la participación, para el derecho; sólo se configura la conciencia de opresión: “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 2008b).

Un aspecto que emerge en relación con estas ideas de Dussel y Southwell y con las implicancias pedagógicas y didácticas de pensar la oralidad, es el de las variedades lingüísticas. Éste es un contenido de enseñanza en la escuela que entra en tensión de inmediato al repensar los usos de la palabra oral en la escuela y las teorías que subyacen implícitas en los modos de enseñar de los profesores. Cada región posee una variedad, es decir, una forma propia de hablar el español que responde a las características de ese lugar y que lo representa. También existen otras variedades que tienen que ver con la edad del hablante, con su situación sociocultural, con su pertenencia a determinados grupos. La escuela, por supuesto, también instala una variedad lingüística que, como dijimos antes, suele ser asociada con lo correcto, con “hablar bien”. Sin embargo, debemos aclarar que ninguna variedad es más correcta que otras, sino que el prestigio que adquiere una por sobre otra se vincula con las representaciones sociales que se construyen en torno a una manera de hablar. Pensemos en un fenómeno muy común típico de muchas variedades que es la aspiración de la *s* final, lo que llamamos “comerse las eses”. En algunas regiones esto es una característica propia de la variedad, pero la mayoría de la gente lo califica como una forma de hablar mal.

En el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires (2008) se plantea una postura muy interesante sobre la cuestión del prejuicio y la discriminación a los que hablan “diferente”, que nos permite repensar la cuestión de las variedades en términos de sujetos y no de operaciones del discurso que parecen ocurrir más allá de las personas que hablan: las relaciones que ocurren en el aula no son entre *lenguas diferentes* o entre las *variedades de una misma lengua* sino entre sujetos y grupos, los prejuicios y las actitudes desvalorizantes se encarnan en las personas. Por lo tanto, la necesidad que se plantea es considerar las diferencias socioculturales y desmontar los prejuicios que se imbrican en ellas, para poder abrir una reflexión sobre la lengua que se usa en la escuela o fuera de ella. La escuela tiene la responsabilidad de conocer y comprender las lenguas de sus alumnos y de reflexionar sobre las interacciones lingüísticas que se producen, las variedades, los contextos de uso y superar los prejuicios para favorecer que los alumnos puedan expresarse en un ámbito de respeto, de confianza y de libertad de opinión. Los alumnos deben hablar en su propia variedad a la vez que “se crean condiciones para acercarlos a la variedad formal en que se tratan los contenidos escolares; de ese modo, es posible que accedan y participen a través del lenguaje de todas la manifestaciones socioculturales disponibles” (DGcyE, 2008: 120).

Carlos Skliar (2005) explica que en los últimos tiempos han aparecido discursos y textos educativos que pretenden quebrar la ficción de la lengua única, sin fisuras, sin ambigüedades, la ficción de que la lengua puede resolver todos los problemas de explicación y comprensión, que se

cristaliza en la violencia cotidiana producto de un conjunto de imposiciones que tienden a la normalización de la lengua y de sus usuarios. Estos nuevos discursos plantean que no hay una lengua sino diferentes lenguas y que una adecuada actitud pedagógica consistiría en respetar esa multiplicidad. Se trata también de recuperar la identidad del sujeto cuya lengua no es la oficial. Sin embargo, Skliar observa que, a pesar de esas intenciones, predomina la idea de la lengua “pulcra y ordenada”; de que la escuela debe evitar todo desorden de la lengua, cuando en sí misma la lengua es multiplicidad, dispersión y confusión. Es una idealización afirmar que todos hablamos, leemos y escribimos una lengua de Estado. Vivimos una experiencia con la lengua, una experiencia íntima. Y concluye con estas palabras:

Tal vez al pensar la lengua como experiencia, tal vez al sentir la lengua como inapropiable y misteriosa, tal vez al querer conversar en la lengua de los otros, la educación comience a recorrer ese arduo y sinuoso camino de la cosa en común. Una cosa en común que no niegue nuestra confusión y nuestra dispersión. Una cosa en común que no sobreponga una lengua a otra. Una cosa en común que no suponga ahogar las diferencias ni imponerle al otro ser como “nosotros” creemos que somos (Skliar, 2005).

Por su parte, en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Provincia de Río Negro (2011) puede leerse una clara postura sobre lo que implica enseñar lengua en esta provincia: el reconocimiento de las diferencias desde lo lingüístico y desde lo pedagógico. Se proponen el reconocimiento, la aceptación y la valoración de las diferencias que provienen de la multiplicidad de culturas.

Las características propias del lenguaje regional deberán no sólo ser integradas, sino cultivadas por la escuela como aspectos enriquecedores de la comunicación para que los hablantes de nuestra provincia valoricen las particularidades de sus usos y se enriquezcan con los usos propios de otras regiones.

Y el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) es explícito también al señalar que rescatar la oralidad implica reconocer y valorar la diversidad cultural; tener presente que cada uno de los alumnos pertenece a una comunidad que usa el lenguaje de determinados modos y que posee ciertos códigos de comunicación. Esa historia, la historia de cada chico, merece ser contada porque es única e importante. Habilitar la escucha y el registro de las vivencias colectivas es un ejercicio de la memoria.

Algunas líneas teóricas de la enseñanza de la lengua, que abonan en el campo de la sociolingüística principalmente, están comenzando a pensar que conocer el capital lingüístico con el que los alumnos llegan a la escuela es indispensable para planificar intervenciones educativas eficaces y que se adecuen al contexto sociocultural. Se trata de reconocer la diferencia lingüística no en términos de déficit sino de alteridad, de usos subalternos respecto a usos dominantes. El docente es también un otro que interactúa en la situación comunicativa (Unamuno, 2003).

En relación con los estudiantes –ya próximos a recibirse de profesores–, que inician la etapa de practicar en las escuelas secundarias, es posible leer cómo se ponen en tensión muchas de las representaciones construidas durante su etapa de estudios universitarios sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, sobre el enseñar y el aprender, sobre la transmisión, sobre sus experiencias personales de lectura, de escritura y de oralidad y las prácticas que suponen válidas en la cultura escolar, sobre lo que proyectan y lo que en realidad sucede. Por supuesto, también se juega una forma de concebir la construcción y circulación del conocimiento vinculada con la palabra

oral, que consolidaron en sus años de estudiantes secundarios y universitarios y sus propias experiencias personales y familiares.

Por ahora, los alumnos buscan respuestas para las muchas preguntas que empiezan a formularse, pero esto es importante desde el punto de vista freireano: comienzan a diseñar una forma de ser docentes, un posicionamiento ideológico, que tendrá implicancias en sus primeros encuentros con alumnos. Ese posicionamiento consiste en ensayos, en busca de un discurso coherente entre el autoritarismo, el “espontaneísmo” (en nuestro medio se ha dado en llamarlo “laissez faire”) y la verdadera democracia:

Pero precisamente porque aún no hemos sido capaces de resolver este problema en la práctica social, de tenerlo claro frente a nosotros, tendemos a confundir el uso correcto de la autoridad con el autoritarismo, y así, por negar ese uso, caemos en la licenciosidad o en el espontaneísmo pensando que, al contrario, estamos respetando las libertades, haciendo entonces democracia. Otras veces somos realmente autoritarios pero nos pensamos y nos proclamamos progresistas (Freire, 2008a: 108).

Este proyecto de formación a veces nos demanda toda la vida, pero es necesario generar espacios para la reflexión y la crítica que nos permitan descubrir qué decimos cuando decimos, qué callamos, qué espacios abrimos para el debate y la discusión, qué creemos que puede decirse en la escuela, qué es aquello sobre el lenguaje que es posible enseñar.

Tal vez la contradicción entre lo que creemos, lo que podemos pensar y las tradiciones en las que hemos sido formados sea tan intensa que se torne difícil revertir los modos en que se construye la identidad docente, especialmente en los primeros años de la práctica. El mismo Freire lo observa de esta manera:

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. También la importancia de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando “la fuerza del corazón”, en la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos una cosa ni la otra (2008a: 117).

Aunque concluye que ser conciente de la fuerza que tiene el condicionamiento de la “herencia cultural” puede ayudarnos a superarla. La transformación del mundo material y un esfuerzo crítico educativo son el camino para la superación de esta herencia.

A continuación, nos detendremos en algunos fragmentos de escenas escolares del período de residencia de un grupo de alumnos del profesorado, donde se puso en juego esta concepción sobre la palabra oral y, por supuesto, una posición política de los futuros profesores, en busca de un “estilo pedagógico” que los haga sentirse cómodos y que les permita encontrar su propia voz para dialogar con los estudiantes.

Primera escena: escuelas en silencio

En las escuelas el silencio ha sido portador de varias connotaciones. Como dijimos más arriba, el silencio voluntario ha sido históricamente premiado. Saber cuándo hablar (cuando se le pregunta) y cuándo callar (especialmente cuando el profesor habla) es un don que tienen los “mejores alumnos”. Para la mayoría de los profesores el aula silenciosa es el mejor lugar para trabajar, porque es

un buen lugar para poder decir sin encontrar interlocución, o sea, para transmitir sus conocimientos a un grupo de alumnos que escuchan, reciben pasivamente e incorporan el saber. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje, que presentamos de modo algo irónico, sigue siendo un modo generalizado de desarrollo de la escena escolar y resulta evidente que reproduce el discurso de dominación.

Ello nos exige poner atención en lo que Freire denominó la cultura del silencio. Esta cultura sería el conjunto de modos de pensar y hacer, mentalidades que se han formado desde la colonización y dominación en América Latina. El sistema colonial tiende inevitablemente a reducir al pueblo al silencio. La conciencia del dominado asimila la conciencia dominadora; los lugareños a quienes oprimieron y oprimen desarrollan una manera de pensar y concebir los repertorios culturales traídos, que no sólo mantienen una situación determinada, sino que desarrollan creencias y comportamientos justificadores de la situación de dominación (Juárez Ramírez, 2008).

En las aulas de una escuela agropecuaria de esta zona, un practicante (X) inicia su residencia. Hay algunos alumnos que no hablan jamás. No es el caso de la mayoría, pero resulta llamativo que aún habiendo sido convocados para emitir su opinión elijan mantenerse en silencio.

Una de las hipótesis que pudimos plantear es que el silencio tiene que ver con una configuración cultural de sus familias. Desde este punto de vista, el silencio dice, porta significados, ya que es una de las formas de comunicación en algunas comunidades. Comprender que hay chicos que no hablan, pero no porque son displicentes, porque son rebeldes, porque no les interesa el tema, porque desafían al profesor; sino porque provienen de comunidades donde el silencio es una de las formas de comunicar, puede abrir otras perspectivas a la práctica docente:

El silencio no implica sólo ausencia de palabras. Éste representa otra forma de “estar diciendo”, diciendo desde la contemplación hacia dentro o fuera del sí mismo en una búsqueda diferente para la explicitación “audible” del sentido.

La cultura escrita da con frecuencia al silencio la categoría de déficit lingüístico cuando se enfrenta con sujetos pertenecientes a culturas orales. Con lo cual, si se lo considera como tal, lo deficitario debe ser compensado, sin reparar en el silencio como entidad en sí misma desde la perspectiva de la cultura sostenida desde la oralidad. Si en cambio se ubica a la palabra como vehículo de significación y al silencio como igualmente portador de significados interpretables desde las condiciones de contexto, la situación de enunciación se enriquece al potenciarse ambos como aspectos de “lo dicho” (DGCyE, 2003).

Ahora bien, aun suponiendo que comprendamos que el silencio es también portador de sentidos ¿cuáles son las intervenciones más frecuentes ante alumnos que no hablan?

Muchos profesores, y así lo vemos en los practicantes, ignoran a los alumnos silenciosos, se concentran en aquellos con los que pueden mantener una conversación y paulatinamente van “borrando” de la escena didáctica a los que no hablan. Las preocupaciones más recurrentes de los practicantes se centran en los alumnos bulliciosos, en los más agresivos, en los contestatarios, en los “demasiado participativos” y tienden a olvidar y a desconocer por completo a los silenciosos (silenciados). Un dato interesante que pudimos recabar es que al término de las prácticas los nombres de alumnos que pudieron aprender y recordar (por lo tanto los que usan para convocar la atención del grupo, para felicitar, para “retar”) nunca incluyen los de los alumnos que no hablan. Sin embargo, las intervenciones realizadas no apuntan en casi ningún caso a traerlos a la

conversación, a llamarlos para integrarse a un diálogo que, creemos, es la forma en que se puede construir el conocimiento.

Luego de discutir esto en varias oportunidades y de buscar estrategias diversas, *X* le pide a uno de sus alumnos, *N*, que diga lo que piensa acerca del tema que se está discutiendo. Y lo invita de este modo:

“Vos sos un alumno muy capaz, tenés madurez para contestar esto”.

El alumno niega con la cabeza y sigue callado. Cuando el profesor continúa con otro alumno, *N* comenta por lo bajo:

“Si ni siquiera entiendo lo que me estás preguntando”.

Una vez más, el profesor no escucha lo más importante. *N* no habla porque no sabe qué es lo que se espera que diga, porque la distancia entre lo que el profesor quiere oír y lo que él puede decir la supone tan grande que lo deja inhabilitado. Y además porque al ser interrogado (aun cuando se intente valorar lo que el chico tiene para decir) el alumno siente que está siendo evaluado, que debe rendir cuentas al profesor que lo interroga para demostrarle lo que sabe. El alumno no percibe que el profesor realmente “necesite” escucharlo o tenga verdadero interés en oír lo que él tiene para decir. El profesor habla a sus alumnos, pero aún no encuentra el modo de hablar a ellos y con ellos, para que realmente se produzca un diálogo. Freire lo expone así:

Ahora puedo afirmar que si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la incidencia de su discurso. Ella habla a, para y sobre los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla con el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia y el poder de su voz. No es ésta la manera como la educadora democrática habla con el educando, ni siquiera cuando le habla a él. Su preocupación es la de evaluar al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no (Freire, 2008a: 109).

Es interesante encontrar la referencia a la incidencia de los alumnos en el discurso de los docentes. Los profesores hablan todo el tiempo sobre ellos, las conversaciones en las salas de profesores están colmadas de referencias de este tipo, lo que hacen, lo que no hacen, lo que dicen... sin embargo, aún no encontramos todos la forma de hablar con ellos, además de hablarles a ellos y de hablar sobre ellos.

Creo que ésta es una de las ideas más potentes de este texto de Freire, porque pone en cuestión una de las prácticas más habituales del ámbito educativo sobre las que no siempre se reflexiona.

Después de varias semanas, *X* finaliza su residencia docente. *A* se sienta en la última fila y no ha pronunciado una sola palabra durante las cuatro semanas que estuvimos en su aula, se negó sistemáticamente a leer en voz alta, no compartió sus producciones, no participó de los debates. Sin embargo, realizó todos los trabajos escritos que se le solicitaron y lo hizo de manera muy satisfactoria. *A* se instaló en el silencio por voluntad propia y no dejó resquicio por donde el profesor pudiera ingresar para comunicarse en forma oral con él. Se cubre los ojos con una gorra, no levanta la mirada, tampoco habla con sus compañeros. Es la última clase y el practicante decide invitar a los alumnos a que manifiesten en forma oral alguna opinión sobre la experiencia transitada. Cuando la ronda señala que llegó el turno de *A*, levanta la vista y con una voz firme y clara expresa: “Usted es una radio FM, tiene que hablar menos y escuchar más” y vuelve a bajar la mirada.

Segunda escena: El gusto democrático de escuchar a los otros

Según Freire, vivir la democracia implica el derecho a hablar. Ahora bien, ¿hablar de qué?, ¿hablar cómo?, ¿hablar solamente o también escuchar? Hablar implica, evidentemente, escuchar. El autor es claro al afirmar que hablar *con* los alumnos (no solamente *a* los alumnos o *sobre* ellos) va de la mano con escucharlos y hacerse escuchar por ellos. La escucha implica siempre el respeto por la palabra ajena. Hablar en la escuela consiste en preguntar, criticar, debatir, discutir. Pero para poder dialogar es preciso habilitar espacios donde todos sientan que tienen algo para decir y que lo que digan será escuchado y respetado. Esto parece una obviedad pero en realidad la escuela no siempre encuentra espacios para el diálogo.

Desde hace ya bastante tiempo en los documentos curriculares se ha puesto el acento en la importancia de la oralidad (lo vimos en los tres diseños curriculares citados más arriba), apuntando a favorecer la confianza de los alumnos para que se puedan expresar en forma oral y compartir con otros sus ideas, sus experiencias, sus sensaciones. Expresarse oralmente, así como escuchar a los demás han sido y continúan siendo ejes fundamentales en las transformaciones y reformas curriculares de las últimas décadas.

La importancia de la oralidad se vincula directamente con el lugar de las prácticas sociales del lenguaje, que dan sentido y organizan todas las situaciones de enseñanza en la escuela. La misma tiene una enorme responsabilidad a la hora de generar oportunidades para que los chicos y los adultos participen en situaciones de intercambio oral, donde se desplegarán estas acciones: exponer, explicar, comentar, argumentar, describir, narrar, debatir, solicitar...

El espacio esencial que debe tener la oralidad en la escuela está en estrecha relación con su lugar en la vida social: cotidiana y permanentemente hablamos, hablamos para comunicarnos con los otros. Por esto, muchas veces se ha pensado que la oralidad no debía ser un contenido de enseñanza, ya que todas las personas saben hablar y lo hacen de manera continua, aunque no vayan a la escuela. Entonces ¿qué es aquello de la oralidad que la escuela debe enseñar? María Victoria Reyzábal (1993) señala que un objetivo que debe atender la escuela es “expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua”.

En *Cuadernos para el Aula*, documento producido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007), que acompaña la implementación de los NAP (núcleos de aprendizaje prioritarios) en la mayoría de las provincias de nuestro país, se recomienda que los docentes brinden oportunidades continuas y sistemáticas para hablar con distintos propósitos, a diversos destinatarios y en diferentes circunstancias y que generen las condiciones para que las intervenciones de todos cooperen en la construcción del conocimiento.

Se intenta abrir un espacio para que los chicos intercambien opiniones, acuerdos y desacuerdos y den a conocer las razones que tienen para sostener su posición.

María Elena Rodríguez (1995) apunta que la escuela es el ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada.

En las clases de Lengua y Literatura ¿hablar sobre qué?: sobre los libros que leemos, sobre las lecturas que hicimos, sobre las opiniones que esos textos nos despiertan. Y también, como sugiere Freire, hablar sobre la vida misma, traer a la escuela esos temas que pertenecen a la vida

pública y que, discutiéndolos, analizándolos, hablándolos, nos permiten construir ciudadanía. El autor señala la conveniencia de trabajar con diarios y revistas como disparadores para la discusión sobre temas de actualidad.

Las situaciones pueden girar en torno al comentario y la discusión sobre temas de interés, al tratamiento de conflictos y normas en rondas grupales, debates, foros, asambleas; discutir sobre temas o problemas de interés social surgidos de los medios de comunicación; narrar hechos de la vida cotidiana y de la comunidad que sean relevantes para compartir con otros; socializar opiniones o sensaciones que provoquen temas o textos, por ejemplo, después de la lectura de un libro.

En las clases de *X* que analizamos, los contenidos de enseñanza giran en torno a un texto clásico de la literatura universal: *Romeo y Julieta*. Los alumnos leen y opinan sobre lo que leen: “Romeo se está chamuyando a Julieta” comentan. Cuando se culmina la lectura colectiva y en voz alta de una escena (una buena práctica de oralidad), se abre el debate, no sólo sobre el contenido del texto sino sobre lo que esta obra teatral escrita en el año 1597 nos puede decir hoy. De este modo las discusiones giran en torno al lugar de la mujer en aquella sociedad y en la actual, sobre los amores contrariados, sobre la ley paterna, sobre las clases sociales, sobre las afrentas. Al respecto, un trabajo interesante permitió a los alumnos analizar un listado de afrentas sociales de la actualidad y debatir acerca de cuáles son los peores agravios que se pueden hacer al honor de una persona. Esta conversación dio lugar a pensar en los códigos juveniles y de algunos grupos que se expresan por ejemplo en las letras de las canciones de moda. Discutir sobre el honor, sobre el agravio, sobre la violencia, sobre los códigos de clase se convirtió, ciertamente, en un modo de traer a la “vida político-pedagógica de la escuela” el debate sobre la cosa pública, que en ningún caso debería dirimirse en despachos cerrados o silenciarse. Discutir sobre esto en un aula que se ha convertido en un espacio de cotidiana violencia y de discriminación pudo generar la reflexión sobre lo que decimos y lo que hacemos y poner en diálogo los contenidos escolares con lo que sucede entre los sujetos que interactúan en el aula, incluido por supuesto el profesor. Así, la escuela puede convertirse en

un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad (Freire, 2008a: 111).

La “conversación literaria” es también una de las formas más consistentes de ejercitar el respeto por la palabra del otro y de consolidar la opinión personal en torno a los temas que leemos y analizamos. Cecilia Bajour (2009) en un interesante texto acerca de la escucha como postura pedagógica, afirma que la escucha es una postura de tensión, a veces incómoda pero siempre desafiante porque exige suspender los prejuicios acerca de lo que un texto debe significar para los otros y habilitar formas nuevas y diversas de pensar los textos. La escucha siempre tiene consecuencias porque está cargada de interrogantes teóricos abiertos al diálogo.

Si creemos saber más de lo que saben los alumnos sobre los textos, sobre la vida, entonces no estaremos en posición de escucha. Para escuchar lo que los chicos (o los grandes) tienen para decir es preciso convertirse en un “maestro ignorante” que ponga en suspenso lo que sabe para propiciar la conversación y la escucha. Dice Rancière (2007):

... quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no a la de los sabios, para ser instruido y no para instruir. Y eso sólo lo hará con exactitud aquel que

efectivamente no sepa más que el alumno, el que no haya hecho antes el viaje, el maestro ignorante (46).

Bajour pone el acento en la consideración de la escucha como una práctica política que no siempre es habitual en contextos laborales o familiares heridos por formas de autoritarismo o de exclusión. “Ser escuchado, sentir la palabra propia valorada por otro es vivido en muchos casos como una situación extraordinaria, como algo excepcional”.

Crear en las escuelas espacios para la escucha atenta del otro puede ser también un desafío y una novedad. Ahora bien, la opinión significativa, valorativa, conciente sobre el texto leído (más allá de los habituales “me gustó” o “no me gustó”) sólo tiene lugar cuando se construye un sentido a partir de la lectura y cuando el lector se vincula subjetivamente con lo que el texto dice / le dice. Cuando los estudiantes puedan discutir acerca de lo que leen más allá de cualquier guía de análisis, será más sencilla la tarea de seleccionar los textos, porque tendremos datos acerca del efecto que producen las lecturas, de las relaciones que pueden establecerse entre los textos, de las marcas que las lecturas van inscribiendo en los sujetos que leen. Un enfoque muy interesante aparece en el libro *Discutir sentidos* de la investigadora Carolina Cuesta, quien recupera los aportes de la etnografía para comenzar a entender los “modos de leer” de nuestros alumnos:

Cambiar la mirada sobre nuestras prácticas de enseñanza de la literatura, cuando atendemos de manera particular a los modos de leer los textos literarios, significa situarse como los etnógrafos para poder asir ‘la vida misma’ tal cual lo reclama Clifford Geertz, precursor de la antropología cultural moderna. Ya no se tratará de observar si nuestros alumnos responden correctamente el cuestionario y sus preguntas especuladoras, ya no necesitarán demostrarnos, antes de pasar a la ‘interpretación’, que pueden restituir el argumento de los textos, construir la secuencia narrativa, ni dejarnos en claro que el texto sí les ha gustado como condición previa para que los profesores escuchemos atentamente lo que los alumnos nos dirán de los textos” (Cuesta, 2006: 57).

El concepto de “lectura dialógica” responde a una práctica educativa que se centra en las interacciones que se dan entre niños o jóvenes entre sí, o entre adultos y adultos, para permitir aprender más cosas sobre la lectura. Es una práctica que entiende que la lectura está “saturada de sociabilidad” –como afirmara Jean Marie Privat (2002)–. En estos encuentros de discusión, de diálogo, se aprende a partir de lo que los pares pueden decir, entendiendo que el contexto y sus condiciones son relevantes para producir conocimiento. El diálogo, según Bajtin (2000) no es una mezcla de culturas, sino un enriquecimiento mutuo, allí se multiplican los referentes, las experiencias y los conocimientos. Las tertulias literarias (práctica muy en boga en España en la actualidad) se construyen sobre estas premisas, a partir de la clave del respeto que surge al entender que todos los participantes son iguales y tienen cosas igualmente válidas para decir. La importancia está en los argumentos que se aportan y no en la posición de poder de quien los formula.

Los autores que han desarrollado teóricamente las potencialidades de las tertulias dialógicas realizan una vinculación estrecha con el pensamiento de Freire, al entroncar sus principios con la idea de lectura del mundo, es decir, que al leer no sólo se produce una relación entre el sujeto que lee y el texto, sino también con el contexto. Las tertulias favorecen también la discusión sobre temas de actualidad que se desprenden de la lectura de clásicos de la literatura universal.

Por otra parte, las personas que participan de este “diálogo igualitario” donde se comparte la reflexión sufren un proceso de transformación:

hace que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Las personas participantes en las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres– cambian su autoconcepto adquiriendo mayor autoestima y seguridad y cambiando así las relaciones que tienen en su entorno. El aumento del aprendizaje que se deriva de la participación en las tertulias literarias contribuye a una posalfabetización de éxito al superar las barreras que habían mantenido a estas personas al margen de la educación y la participación social. Por lo tanto, la transformación que se genera no es sólo personal sino también social y de su entorno al ser personas que se implican en sus centros, barrios y comunidades. Y las personas se van construyendo a través de la relación dialógica, de la cultura y la educación (Etxeberría y Vázquez, 2005: 58).

La concepción del diálogo es central en la obra de Freire. El diálogo es lo que sustenta el proyecto de la pedagogía de la liberación:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligán así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 2008b: 102).

Observemos los puntos de encuentro que existen entre estas prácticas que tienen lugar en las tertulias y los círculos de cultura freireanos: el círculo de cultura es un lugar –junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, pero también una escuela–, donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y a escribir, al mismo tiempo que aprenden a “leer” (analizar y actuar) su práctica.

Si bien entendemos que existen diferencias entre los propósitos originales de conformación de los círculos de cultura, la posición que debe asumir quien decide participar en ellos es similar.

Tercera escena. Las historias que nos narran

Ángela Pradelli (2006) en *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina* afirma:

Pero son pocos los docentes que enseñan a construir relatos, a narrar una historia que hable de nosotros, a contarnos y contar a los otros.

Por qué no intentarlo... /Y que esa narración sea como un destello para aclarar lo que todavía no alcanzamos a comprender. Un relato que, tal vez, nos hable también de nuestros propios deseos....

Por eso, porque estamos atravesados por las historias que nos contaron y, al mismo tiempo, podemos decir que las historias que narramos nos constituyen en buena medida (147–148).

Estamos atravesados por las historias que nos narraron y que narramos. Vivimos en un mundo de relatos. Según Elena Stapich (2011) la presencia de una voz que narra no sólo es vínculo afectivo: es el pasaporte que permite el ingreso al territorio de la ficción, es un lazo que comunica al sujeto con la lengua materna y la tradición cultural a la que pertenece. Familiariza al niño con la retórica de la narración, lo lleva a ejercitar la anticipación que se adquiere a través de la oralidad y luego se pone en juego con la lectura.

La oralidad está vinculada a la literatura desde el origen de ésta. Contar historias es una de las formas que el hombre encontró desde el principio de los tiempos para conectarse con los otros, para enseñar, para entretenerse, para seguir viviendo.

En la escuela, la oralidad vinculada a la literatura se da a través de algunas formas básicas: la lectura en voz alta de textos escritos, la narración oral de textos que generalmente provienen de la cultura oral y la renarración oral de las lecturas. Silvia Seoane, a quien citamos antes, observa que existe una vinculación “natural” entre estas prácticas de enseñanza y los primeros años de la escolaridad: en el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria, los docentes invierten tiempo y esfuerzos en contar cuentos, en leerles a los chicos en voz alta, en narrarles y proponerles situaciones donde ellos narren. A medida que los chicos van creciendo, se les lee menos y casi no se les cuentan cuentos. Parece que la única razón de ser de la narración oral y de la lectura en voz alta es que los chicos sean con el tiempo capaces de hacer esto por sí mismos, es decir, de acceder a la escritura por su propia cuenta. Lo cual coloca a la narración oral en un lugar deficitario con respecto a la escritura: “la oralidad aparece porque falta la escritura”. Según la autora, esta mirada le quita a la oralidad su dimensión cultural, constitutiva de los sujetos. La propuesta de Seoane es pensar el lugar de la literatura oral y de las narraciones espontáneas desde la perspectiva de lo emocional y de lo afectivo, como una forma más, perfectamente válida, de conocer.

Todos acordamos en que es bueno que los adultos cuenten cuentos a los niños. Todos acordamos en que los lazos afectivos nos salvan, nos protegen, nos fortalecen y que sin ellos nos desvanecemos. Acordamos, más o menos intuitivamente, en que existe alguna relación, en la infancia sobre todo, entre el arte (o simplemente los cuentos) y el afecto. (...) La palabra *afecto* está vinculada con el verbo *afectar*. Cuando nos cuentan y nos cantan somos afectados por la sensación que trae el canto o el cuento; quedamos afectados, comprometidos por el relato o la canción. En este sentido, podemos seguir jugando con las vecindades lingüísticas y decir que estamos, por estas producciones estéticas orales, siendo afectados a una cultura (Seoane, 2004).

Por su parte, Juana La Rosa (2007) nos invita a vincular los textos de la literatura oral con las cocinas de las casas. El lugar de la comida, del alimento, del cuerpo, guarda una estrecha relación con la propuesta de Seoane, es el lugar del sostén que genera el afecto y que nos compromete, nos deja afectados, al punto que reproducimos las recetas familiares a la vez que contamos los cuentos y cantamos las nanas que nos cantaron.

En relación con el “afecto”, con quedar afectados, resulta interesante traer la reflexión de Freire en torno al título original, en portugués, de *Cartas a quien pretende enseñar: Maestra sí, tía no*. En las Primeras palabras del libro, Freire explica que la tarea de enseñar es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad y preparación, pero también “querer bien”, desear lo que se hace. Estudiar y realizar la tarea en un marco “científico”, diríamos teórico, significa también implicarse como sujeto, implicar el cuerpo y la emoción en la tarea. Sin embargo, enseñar es para Freire una “militancia”, como deja claro en esta introducción. El maestro tiene que pelear por sus derechos como trabajador y responsabilizarse en la tarea de transformación del mundo, su tarea no debe confundirse con la de una tía (como se llama en portugués a la maestra), que no tiene un compromiso teórico y no ejerce una profesión sino que más bien vive un estado. Ser querido por los alumnos, respetado y valorado, poner afecto, dedicación, paciencia, esperanza, es tarea del maestro pero también le cabe la capacitación profesional y el compromiso político con la tarea que asumió, lo cual no siempre es placentero o fácil.

Volviendo a la cuestión de la literatura oral, Reyzábal afirma que ésta ha servido para estimular el gusto de los seres humanos por jugar, por divertirse, por gozar, por oír y hablar alrededor del fuego, por instruir y recordar, por enseñar a resistir o a intentar la rebelión, o percibir placenteramente el paisaje que lo rodea.

Janer Manila comenta:

Estos materiales que configuran el espacio de la literatura oral –un espacio cuyos límites son afortunadamente imprecisos– constituyen el patrimonio inmaterial de los pueblos. Y son estos materiales precisamente los más maltratados y fragilizados por la globalización. El patrimonio inmaterial de un país, todo este conjunto de textos orales –de etnotextos– define en gran parte su identidad cultural y, sea grande o pequeño, este patrimonio debe tener significación y sentido para cada nueva generación. Por su vulnerabilidad, este bagaje inmaterial de memoria debería convertirse en un objetivo de conocimiento (Janer Manila, 2008).

Y Freire, por su parte, se ha detenido en la consideración de los cuentos populares y las historias de las comunidades para señalar el valor que pueden tener en los procesos de alfabetización y postalfabetización.

El rescate de la literatura oral puede cobrar la forma de versiones escritas de textos que en su origen circularon oralmente, o ser textos que siguen circulando en la actualidad bajo formas orales. El ejemplo más común de la primera forma lo encontramos en las versiones de los cuentos maravillosos o de hadas, que han sido recogidos de la tradición oral, generalmente rural, por autores que firmaron los cuentos con su nombre, como los hermanos Grimm. En cuanto a la vigencia de relatos orales que no han sido escritos y siguen circulando de generación en generación, podemos pensar en las culturas que carecen de escritura y aun así tienen ricas tradiciones literarias; o en las culturas de los pueblos originarios de nuestro país y de nuestra región que poseen relatos orales y escritos de gran valor. La recuperación de los relatos tradicionales transmitidos por los mayores puede ser un excelente punto de partida para diseñar proyectos significativos en la escuela, ya que los niños y los adolescentes los conocen y celebran poder ingresarlos al espacio de la clase.

Hasta no hace muchos años, los niños comenzaban su contacto con la literatura y con la tradición cultural propias mediante el caudal que recibían a través de la comunicación oral, la cual transmite la memoria colectiva del pueblo. Ahora, todo ese bagaje que predisponía y desarrollaba la sensibilidad de los niños desde muy pequeños se está perdiendo. Los cambios sociales y familiares nos afectan a todos, incluso a la infancia y, por eso, casi ningún pequeño llega al colegio conociendo nanas y canciones populares.

Proponer escenas de lectura colectiva no significa que se reniegue de la dimensión íntima y personal que tiene la lectura, o, mucho menos, que debamos proponer una única escena de lectura. Al respecto, afirma Seoane:

Con esto *no quiero decir que debamos abogar por una escena única* y contrapuesta a esa “imagen burguesa” en pos de una opuesta que sería la escena popular colectiva. No. Creo que, en todo caso, habrá que concebir diversas escenas que permitan establecer un escenario más democrático, más inclusivo y heterogéneo. Diversas escenas posibles para que los lectores las recorran, se las apropien y las elijan.

En un aula o en otro espacio donde un grupo de personas puede compartir un texto, la escena es fundamentalmente colectiva. Y en ese colectivo hay un potencial, que es el de las interacciones (Seoane, 2006).

Una de nuestras practicantes, a quien llamaremos *C*, recibe de la profesora a cargo el tema que tiene que enseñar: mitos, leyendas y fábulas. La investigación previa que realiza la lleva a detenerse en las características formales de estos tipos de textos, en sus similitudes y sus diferencias, en los contextos de producción. Espera que sus alumnos no conozcan los mitos, las leyendas y las fábulas para poder enseñarles el tema. Teme habilitar el diálogo, no quiere escuchar, sólo quiere que la escuchen. En la primera clase, *C* pregunta antes de leer (por insistencia de sus propias profesoras que la observan) si conocen el mito que piensa trabajar. Para su sorpresa, muchos de los estudiantes de esta escuela de adultos (nocturna, con asistencia irregular, edades diversas) responden que sí y reconstruyen el relato. La sorpresa de *C* la lleva a reestructurar sus guiones de clase, pero una y otra vez, cuando vuelve a preguntar, descubre que sus alumnos saben mucho más de lo que ella creía. La planificación se desmorona, la escritura le cede el lugar a la oralidad y lo que sucede en ese salón de clase, tres noches a la semana, es un aprendizaje de didáctica más valioso para *C* que la teoría que leyó durante todo el cursado de la materia. Este descubrimiento le permite resignificar la etapa de la residencia y toda su futura práctica docente, a partir del reconocimiento de que los alumnos sí saben cosas y pueden decirlas. En la tercera clase, *C* inaugura el tema leyenda y los alumnos despliegan innumerables relatos de leyendas rurales y urbanas. Le acercan celulares para que lea las leyendas que “googlearon” para la clase. El saber, entonces, está siendo construido de manera dialógica, circula cooperativamente, en un ambiente de escucha, de respeto por el otro, de libertad. La instancia de evaluación que propone *C* al final de la residencia es sólo una formalidad, el verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje que sucedió aquí en base a la oralidad no es susceptible de ser evaluado con una prueba estandarizada. Profesora y alumnos lo saben, la prueba es fácil, no los sorprende y todos aprueban.

Cierre. Una escuela para imaginar

Para culminar, volvemos a Paulo Freire para recuperar algunas cuestiones importantes que se vinculan con la oralidad:

En primer término, pensar que el propio autor le dio a la oralidad un lugar privilegiado en su producción teórica. Los textos de Freire tienen un registro más oral que escrito, que busca la interpelación, la interlocución, el diálogo. Esto quiere decir que aun en los ámbitos de producción académica es posible buscar un registro que sea coherente con el posicionamiento ético y político de quien escribe.

La revalorización de la oralidad se expresa en forma explícita como un contenido, en la mayoría de sus obras.

Poner el acento en la comunicación dialógica permitiría imaginar otro tipo de escuela: una escuela alegre y libre, una escuela para soñar e imaginar. Y esto no es menor como premisa para orientar las prácticas docentes, especialmente de los que se inician.

Considerar la importancia de la oralidad y de la pedagogía basada en el diálogo permitiría a muchos estudiantes avanzados de los profesorados, que comienzan su carrera docente, tomar una posición acerca de la escuela, acerca de la enseñanza y del aprendizaje, acerca de ellos como profesores y de sus alumnos; acerca del lenguaje, sus usos, sus modos de circulación, las relaciones de poder que se constituyen.

Releer a Freire, visitar estos conceptos, puede ayudarnos a pensar en otra escuela, en otras prácticas pedagógicas, en otra sociedad donde la discusión, el intercambio, la construcción colectiva del saber sean posibles.

Bibliografía

- BAJOUR, Cecilia. 2009. "La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria" en *Revista Imaginaria*, N° 234.
- BAJTIN, Mijail. 2000. *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)* México: Taurus.
- CUESTA, Carolina. 2006. *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- DGCyE Provincia de Buenos Aires (2003) "Alfabetización inicial para adultos y jóvenes". Documento elaborado en el marco de capacitación a beneficiarios del Programa Jefes y Jefas de Hogar.
- . 2008. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje.
- DUSSEL, Inés. y Southwell, M. (2005) "Las lenguas en la escuela" en Rev. *El Monitor de la educación*. N°3, 5ª época, Buenos Aires, mayo.
- ETXEBERRÍA, Félix y VAZQUEZ GONZALO. 2008. "Lectura y educación: aspectos cognitivos". En F. Etxeberría, G. Janer, M.C. Pereira y G. Vázquez, *Lecturas en educación*. Ponencia 1 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Lectura y educación". Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://www.ucm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia1.pdf>
- FREIRE, Paulo. 2008(a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . 2008b. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . 2008c. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- JANER, Manila, G. 2008. "Contar historias, conjugar la vida en imperfecto. Tiempo verbal y creación del espacio literario" en *Lecturas en educación*. Ponencia 1 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Lectura y educación". Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://www.ucm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia1.pdf>
- JUÁREZ RAMÍREZ, Guadalupe. 2008. "Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes" En Godotti, Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- LARROSA, Jorge. 2007. "Sobre el arte de narrar" en López, María Emilia (comp). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. 2007. NAP. *Cuadernos para el Aula*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- . 2011. Diseño Curricular de Nivel Primario.
- PRADELLI, Angela. 2006. *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- PRIVAT, Jean Marie. 2002. "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura" en Rev. *Lulú Coquette*. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, N° 1. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.
- RANCIÈRE, Jacques. 2007. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- REYZÁBAL, M. V. 1993. *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- RODRIGUEZ, M. E. .1995. "Hablar en la escuela" en Rev. *Lectura y Vida*. Año 16, N° 3. Septiembre
- SEOANE, Silvia. 2004. "Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y escritura". Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CePA, Ciudad de Buenos Aires, 18 de septiembre
- SKLIAR, Carlos. 2005. "Notas para una confusión pedagógica" en Rev. *El Monitor de la educación*. N° 3, 5ª época, Buenos Aires, mayo.
- STAPICH, Elena. 2011. "Infancia y literatura. La intervención del mediador entre los chicos y los libros". Ponencia presentada en las Jornadas Preparatorias para el Tercer Simposio Internacional: Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Viedma, agosto.
- UNAMUNO, Virginia. 2003. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

[1] La carrera pertenece a la Universidad Nacional del Comahue, CURZA.

[2] Se ha optado por citar el año de la edición consultada, ya que, en algunos casos, las ediciones más recientes están revisadas.

Sección III

Por qué y para qué educar-nos*

María Edith Collado

Introducción

El presente trabajo aborda una mirada sobre los aportes de la Filosofía a la Educación y tiene por objetivos plantear la necesidad de una revisión sobre el *sentido* de la educación y analizar la relación entre pensamiento y experiencia, considerando los debates y aportes de la Filosofía en Educación, mediante la profundización de sustentos teóricos que apuntalen un cambio en las escuelas con la intencionalidad de contribuir a la emancipación social.

Los debates de teóricos de la Filosofía de la Educación y la puesta en diálogo con teóricos de la Educación posibilitarán la puesta en tensión y problematización de la educación desde una dimensión filosófica; la reflexión sobre la tarea que la escuela ha llevado a cabo durante años y de manera acrítica y el planteamiento de la posibilidad de sustituir esos saberes por la enseñanza de habilidades, de competencias que le permitan al sujeto desempeñarse con autonomía y críticamente. Con la idea de que la finalidad de *enseñar* de la educación es mucho más que socializar mediante el conocimiento sino también la construcción de una sociedad emancipada, se plantea que es posible intentar cambios.

La Filosofía de la Educación aporta una manera de mirar y repensar la práctica docente, de *mirar-nos* como sujetos sociales y de lo que se puede hacer dentro de una propuesta educativa que promueva una educación emancipadora. Los educadores tenemos que ocuparnos de reflexionar sobre las razones de educar, recuperar sentidos y generar prácticas centradas en la distribución democrática del conocimiento.

Sabido es que la educación puede generar sujetos libres, autónomos, democráticos; o seres miserables... la diferencia de unos y otros estará en la intención ético-política del *por qué* y el *para qué* educar, dando un lugar relevante a la reflexión, la crítica y la historicidad.

La tarea de educar no es una tarea ingenua ni inocente, siempre está impregnada de intencionalidad ético-política y desde ese lugar se genera, deliberadamente, liberación o sometimiento.

La Filosofía en la Educación

Como se advierte en el título, no se plantea la Filosofía de la Educación sino la Filosofía en la Educación. Ambos prefijos “*de*” y “*en*” tienen sentidos diferentes. Por un lado, la preposición “*de*”, denota posesión o pertenencia, por el otro, “*en*” implica estar en tránsito, en movimiento. [1] De eso se trata: no de pensar la Filosofía como un apéndice estático de la Educación sino como un algo que moviliza, que activa, que genera nuevas formas de pensar y pensarse. Para hablar de la Filosofía en la Educación es necesario partir del reconocimiento de los aportes y vínculos entre ambas disciplinas. No se trata solo de identificar lo que una le aporta a la otra o viceversa, o de establecer jerarquías entre ellas; sino de profundizar la teoría y la experiencia que las dos ciencias

ponen en tensión al articularse. Al decir de Kohan, no se pretende que solo se teorice sobre la Filosofía, sino que se trata de “enseñar a filosofar” (Kohan, 1996:144) desde un preguntar permanente, desde una interrogación que movilice, que interpele, que historicice para desnaturalizar lo que parece establecido, estático, inamovible, obvio.

El aporte teórico de Kohan (1996 y 2008) permite reconocer el saber específico de la filosofía y su relación con la enseñanza. Podrá profundizarse en la enseñanza de Filosofía de la Educación en los profesorados y universidades, como también en las relaciones que se establecen entre el “padre de la filosofía” (Sócrates) y las ideas filosóficas contemporáneas, pero no hay duda que se requiere una tarea superadora de reflexión y análisis de implicancias, para develar la vinculación estrecha entre la filosofía y la enseñanza. Al enseñar y aprender filosofía no se pone en juego si sabemos o no sabemos distinguir una falacia de otra, si podemos reproducir el imperativo de Kant o si somos o no somos cartesianos. Claro que esos saberes no son despreciables. Pero lo que de verdad está en juego, aquello que marca una línea divisoria entre la filosofía y la no filosofía, es si de verdad llega a afectar el modo de vida de quienes la comparten, si estos entran en el mundo de dar razón de su propia vida, de por qué viven de la manera que viven (Kohan, 2008: 39).

Afirma Kohan (1996) que la filosofía de la educación es:

- una práctica filosófica, “...enseñarla comporta hacerla, practicarla, vivirla. Esto implica un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea” (p.144).

- una práctica histórica, “la filosofía de la educación se empobrece cuando no mira a su historia [...] limita los caminos a recorrer, reduce las alternativas, estrecha, al fin, las posibilidades de pensar los problemas actuales de la educación” (pp.145—146).

- una práctica teórica, porque está sustentada por fundamentos teóricos e implica “...descubrir, exponer y valorar las ideas, creencias y saberes que están presupuestos en y se siguen de las prácticas educativas” (p.147).

- tiene una función de resistencia y liberación que “...permite avizorar la fragilidad del presente orden de las cosas, y al mismo tiempo, abre las puertas para pensar de otras maneras aquello que hoy es pensado como inmodificable” (p.151). Al decir de Foucault, comprender aquello que somos, para liberarnos a nosotros mismos (p. 150).

Esta función de resistencia y de liberación rompe con la concepción kantiana de la Ilustración, en la que se suponía que el sujeto ilustrado más que razonar debía obedecer (Cerletti, 2008:15). También rompe con ciertas prácticas enquistadas en las escuelas de hoy, que tienen mayor relación con la “educación bancaria” que denuncia Freire por ser “...domesticadora y alienante que olvida al “Otro”” (Fernández Mouján, 2011: 55), que con pensar en la formación de un sujeto emancipado. Una *educación bancaria* que es “mera narración, discurso y disertación con otro pasivo quieto, silenciado. Donde el sujeto que narra transmite palabra vacía, ajena a la vida real de él y de sus educandos, desvinculada del contexto, con contenidos que son retazos de la realidad, palabra hueca de verbalismos alienantes [...] el educando memoriza, repite, mecaniza sus palabras y sus acciones. Se hace depositario de un saber que le es ajeno, que lo deja al margen de la búsqueda, del encuentro con el mundo, con los otros... (Fernández Mouján, 2011: .73—74)

Las preguntas “¿es verdad?” y “¿se puede enseñar?” (Sáenz, 2008: p. 162), deben ser superadas por interrogantes que hagan hincapié en el cambio radical del preguntar para recuperar sentidos y repensar la práctica pedagógica desde una práctica filosófica. No se trata de formular preguntas cerradas e individualistas, sino de una invitación a pensar con otros. Pensar la educación como práctica filosófica, es poner en acción el pensamiento; es irrumpir para transformar; es

pensar en lo que no se ha pensado, para ampliar, liberar y fortalecer; es pensar para hacer frente a las contradicciones, desafíos y esperanzas que la educación de hoy plantea.

Contextos de debates y aportes teóricos que problematizan la educación.

Durante un largo tiempo se ha planteado el debate entre la práctica pedagógica y la práctica filosófica. Ambas han sido vistas de manera separada y hasta ignoradas mutuamente, quizá sin comprender y profundizar en la vinculación que ambas tienen con la reflexión. El encasillamiento de la pedagogía con su carácter instrumental y el de la filosofía con su abstracción, ha contribuido a que sean pensadas una desde la experiencia y la otra, desde el pensamiento. Sin embargo, se hace necesario –como sugiere Gallo–, “...pensar una filosofía y una educación que sean, ambas y al mismo tiempo, pensamiento y experiencia” (2006: 67).

Algunos filósofos y pedagogos están interesados en poner en diálogo la Filosofía y la Educación, con la intención de superar la mirada sobre la inmediatez y los emergentes de la escuela actual, para hacer foco en las prácticas de libertad. Los recuperados aportes de John Dewey y de los filósofos de la Modernidad, entre otros, Foucault, Derrida, Habermas, contribuyen a “...repensar el oficio del maestro y las formas de comunicación e intersubjetividad de las prácticas en la escuela” (Sáenz, 2008: 173).

Repensar al maestro como productor de saber pedagógico, como intelectual con capacidad y autonomía para articular teoría y práctica, brinda la oportunidad de pensar en una práctica educativa diferente. Una práctica que revalorice el principio irrenunciable de libertad, desde una posición ética y política comprometida con la emancipación, donde se plantee qué y para qué enseñar, contraponiendo la práctica a la forma dominante de transmitir conocimientos preestablecidos. Tal como señala Sáenz Obregón, “...hay que repensar al maestro moderno, facilitando que éste se reinvente a sí mismo [...] (y) pensar su oficio como una práctica de libertad” (2008: 173–174).

Esta manera de pensar al docente no tiene que ver con la intencionalidad de “aggiornar” al maestro, ya que existen numerosos ejemplos donde se “disfraza”, se “modernizan” situaciones de sujetos y prácticas educativas que lejos están de un cambio profundo y radical. Freire señala que para llevar a cabo una profunda transformación del sistema educativo, se necesita un “educador (que) asuma una tarea activa y subversiva del orden instituido...que “transgreda las reglas de la educación dominante”” (Fernández Mouján, 2011: 72).

Jacotot no veía qué libertad podía resultar para el pueblo de los deberes que imponen sus instructores. Por el contrario, percibía en todo el asunto una nueva forma de embrutecimiento. Quien enseña sin emancipar, embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede *porque* la misma inteligencia está obrando en todas las producciones del arte humano, porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre (Rancière, 2007: 33–34).

Sentirse sujetos inacabados, reconocer la propia ignorancia, las faltas y los vacíos, y buscar –en la profundidad no en la superficialidad–, bucear en lo conocido, en la certeza, es abrirse hacia el saber, hacia el conocimiento que libera, no al que somete, sujeta y esclaviza. En definitiva, atreverse a pensar distinto. El maestro que se asume como tal, seguramente tendrá más posibilidades de ofrecer oportunidades para la emancipación, no solo para sí mismo sino también para con otros. “El problema, según Sócrates, no estaría en ser ignorante. [...] La cuestión principal pasa por la relación que tenemos con la ignorancia.[...] Todo se puede ignorar menos la propia ignorancia.” (Kohan, 2008: 26–27). Es relevante, entonces, pensar otro vínculo entre la filosofía y la

educación, pensar otra manera *de pensar* y ejercitar un pensamiento que permita transformar lo que somos para poder irrumpir desde otro lugar y establecer otra relación con el saber. En este sentido Cerletti señala:

cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar lugar a lo diferente que puede haber. [...] La educación institucionalizada reafirma, además –y sobre todo– una concepción del Estado, un conjunto de saberes admitidos y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros en una comunidad. [...] La irrupción de lo diferente, en tanto novedad frente al estado de cosas, siempre tiene un efecto inicialmente desestructurante que debe ser contrarrestado o asimilado de alguna forma, porque implica el riesgo de que se produzcan consecuencias imprevisibles (Cerletti, 2008: 16).

Las razones para educar

La necesidad de reflexionar sobre la tarea que la escuela ha llevado a cabo durante años y de manera acrítica, como la transmisión de saberes abstractos, poco funcionales y prestigiosos para algunos; y de plantear la posibilidad de repensar esos conocimientos y abordar la enseñanza de habilidades, de competencias que le permitan al sujeto desempeñarse con autonomía y de manera crítica, partiendo de una relación diferente con el saber, con el conocimiento; deberían ser motivaciones suficientes para considerar las razones para educar.

Recuperar *el sentido de educar* implica no solo una relación diferente con el conocimiento, sino indagar en el principio de socialización y liberación que debería ofrecer la institución escolar para todos los niños y niñas como agente socializador de lo público. Señala Cullen: “La escuela es el lugar donde la educación, la enseñanza, DEBE SER PÚBLICA, es decir destinada a todos, autónomamente crítica y equitativamente común”(1997:256).

Por otra parte, los cambios en la sociedad demandan otros marcos educativos que permitan afrontar los desafíos del siglo XXI para fomentar *una educación para todos*, sin excluidos. Afirma Braslavsky:

“Con una perspectiva humanística, la educación de calidad para todos asegura que a cada uno le sean garantizados las experiencias educativas que permitan el desarrollo de sus competencias y su progreso personal, comunitario...” (Braslavsky, 2004 en Benavot, 2007:160).

Ante esta perspectiva, pareciera ser que los cambios curriculares y las prácticas educativas transitaran por carriles no paralelos y con ritmos diferentes. Aún siguen vigentes prácticas sin sentido, estereotipadas, enquistadas, centradas en la reproducción, sin considerar el protagonismo del sujeto que aprende, en qué condiciones aprende y cómo lo hace, con qué y con quién/es lo hace. Al respecto, John Dewey expresa “...la educación, cuando es auténticamente educativa, no solo favorece la adquisición de conocimiento y habilidades sino que forma también actitudes y disposiciones que dirigen los usos a los que se aplican la información y destrezas adquiridas” (pp. 89:90).

Experiencia y pensamiento

Una mirada diferente de las prácticas escolares, en las que se privilegia el hacer y el pensar por sobre las prácticas enquistadas que se limitan a la explicación, a la reproducción de saberes; no es solo tarea de los docentes, sino también de una sociedad comprometida con una educación para todos, en la que se expliciten las decisiones políticas que lo promuevan. Silvio Gallo afirma que la

educación necesita de bases sólidas donde apoyarse y que estas bases son las que garantizan el éxito y la potencia de la educación (2006: 69).

De este modo, proponer experiencia y pensamiento significa asumir un rol protagónico, activo, donde la verdad absoluta, la inercia y la receptividad acrítica no tengan espacio. Para ello se hace necesario develar los dispositivos hegemónicos que están a disposición para seguir obturando el pensar lo no pensado y el experimentar lo no experimentado. En este sentido, se entiende que los niños y las niñas deben tener la oportunidad de otras escuelas, de otros docentes, de otras experiencias educativas; y la sociedad toda debe acompañar y estimular un compromiso para lograr una educación con experiencias que atraviesen al sujeto, que interpelen la subjetividad y problematicen lo hegemónico, lo establecido. De este modo lo expresa Gallo:

“Una experiencia de pensar lo no pensado, de experimentar sin red de seguridad. Una apertura al riesgo, como práctica de libertad, como búsqueda de lo nuevo y de la creatividad. [...] Filosofía como pensamiento y experiencia; educación como experiencia y pensamiento” (Gallo, 2006: 67).

Por ello se entiende que la oportunidad de otras escuelas requiere de docentes otros. Docentes decididos a desprenderse de lo que creen saber, a encontrar lo no buscado, a romper con la lógica de dar desde la *concepción explicadora* que cuestiona Jacotot y que define como el *principio del embrutecimiento*: “Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo” (Rancière: 21—22).

Para finalizar...

No hay dudas que los aportes de la Filosofía a la Educación no deben quedar relegados a la recopilación de escritos, o ser parte solo de las ideas de algunos profesionales; sino que debe asumirse el protagonismo para generar más debates, poner en tensión la situación educativa actual, cuestionarla, problematizarla y promover una cultura dialógica desde la práctica filosófica. La propuesta de pensar la relación entre la educación y la emancipación humana permite considerar alternativas para intentar cambios, ya con la idea de que la finalidad de *enseñar* de la educación es mucho más que socializar mediante el conocimiento, contribuye a la construcción de una sociedad emancipada.

No es una tarea fácil ni de rápida resolución, requiere de compromiso y responsabilidad social que promuevan la reflexión sobre la historia de dominación y sometimiento, y exige vislumbrar un camino de trabajo comprometido y crítico, pero esperanzador.

Repensar el *qué* y el *para qué* educar—nos, obliga a considerar (un) otro maestro, otra práctica educativa, otra práctica filosófica, otra relación con el saber. Es necesario desacralizar, polemizar, interrogar sobre lo que se es y lo que se hace en educación, sobre lo establecido, inamovible, incuestionable. Si partimos de la certeza de que la tarea de educar no es una tarea ingenua ni inocente, asumamos los docentes la responsabilidad ético—política para generar liberación y no sometimiento.

Saberse sujeto ético y político, con responsabilidades que van más allá de lo que se hace o se deja de hacer en un aula, debería ser un primer paso para emanciparse y emancipar. La tensión no debe quedar en el discurso, ni tampoco ser ignorada o subestimada, sino concebirse en cada uno de los sujetos, para dejar de ser sujetos y liberarse, para ser liberadores de los demás.

Bibliografía

- BENAVOT, Aaron y BRASLAVSKY, Cecilia. 2008. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires: Granica.
- CERLETTI, Alejandro. 2008. “La educación como problema filosófico y político” en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- CULLEN, Carlos. 1997. *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, John. 1960. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. 2010. “El rastro fanoniano en el concepto de liberación freireano” en *Revista Pilquen*. Universidad Nacional del Comahue. Año XI. N° 6 2009/2010. Sección Psicopedagogía (con referato). Revista indexada. Dialnet. Edición digital: <http://www.revistapilquen.com.ar/SumarioPsico6.htm>
- . 2011. “En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación” en *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. N° 15, nov/2010–abr/2011, p.55–79 (con referato) Revista indexada Latindex. Disponible en: www.filoesco.unb.br/resafe/numero015/textos/arto4.pdf. ISSN 1679–8775.
- GALLO, Silvio. 2006. “Filosofía y Educación. Pensamiento y experiencia” En Walter Kohan (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas, pp.67–73.
- KOHAN, Walter. 1996. “Filosofía de la Educación, algunas perspectivas actuales”. En *Aula8*, Editorial de la Universidad de Salamanca. Pp 141–151.
- . 2008. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- RANCIÈRE, Jacques. 2007. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier. 2008. “La filosofía como pedagogía” En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Vol. 29. Madrid: Trotta, pp 157–177.

[1] Diccionario de la lengua española. Vigésimo segunda edición: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?>

* El presente trabajo forma parte del avance del trabajo final de la Licenciatura en Educación Primaria de la UNRN.

Errar es humano y evaluar es...*

Marcela Lemos

El desarrollo del presente trabajo focaliza la atención sobre el error en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El eje principal es la experiencia como docente y como directiva-coordinadora, que lleva 24 años; y considera que el error forma parte de la cotidianeidad de la escuela, aunque no es tenido en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Contrariamente a estas prácticas, en el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para el Nivel Primario, se puede observar que el “error” es un problema de la enseñanza y como tal debe ser abordado. En la vida cotidiana nos encontramos continuamente con errores y equivocaciones que se enfrentan y son consideradas desafíos para volver a emprender la tarea y superar el obstáculo.

En la escuela no sucede lo mismo cuando los niños se enfrentan a un error, no todos pueden volver a encararlo como un desafío para seguir. En general es fuente de angustia, de tensión, y en ocasiones suele producir inhibición en el aprendizaje. Jean P. Astolfi (1997) afirma que la tarea docente aspira a que se cumpla el objetivo de que los aprendizajes se transfieran de clase a clase y de un año a otro, pero que esta linealidad dista mucho de lo que sucede realmente. Al concebirlo de esa manera, lleva a considerar a los errores como *fallos* de un sistema que generalmente hay que *castigar*. La tarea de enseñar, actividad compleja si las hay, es una vivencia cotidiana, aunque no siempre evidente y consciente. Suele ponerse de manifiesto de diferentes formas, por ejemplo a través de sus fallos: en la indisciplina, en la deserción, en la apatía de los alumnos, en el malestar por una respuesta pobre ante una pregunta interesante, etcétera; pero también cuando se suscita el asombro, la curiosidad, la confianza, cuando finalmente llega el aprendizaje. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular. La enseñanza es un encuentro humano, porque enseñar es en definitiva participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que solo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro (Basabe y Cols 2007: 13). La enseñanza es la acción de un docente, que es a la vez sujeto biográfico y actor social. Afirma Phillipe Merieu (citado en Basabe y Cols, 2007), “su función es permitirle construirse a sí mismo “como sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente, de inventar el futuro” (Merieu, 1998). Como sostienen las autoras Basabe y Cols (2007), “la buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores” (p.18). Por lo que no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el docente debe disponer de una variedad de competencias y saberes que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Ahora bien, si revisamos y reflexionamos sobre las prácticas específicas, nos encontramos con la repulsión espontánea al error y el rechazo didáctico que de ella se desprende, propio de una determinada representación del acto de aprender, representación muy extendida entre los docentes, los padres y el sentido común. A esa representación, Astolfi la llama “cinta transportadora de conocimientos”, que progresa al ritmo de un sistema de engranajes bien engrasados y permite el anclaje del saber en la memoria, sin vuelta atrás y desvíos. Situados en esta perspectiva hablamos

de progresión pedagógica para describir la sucesión de actividades en clase, como si la progresión curricular (a cargo del maestro) y la progresión intelectual (a cargo del alumno), tuvieran que ir a la par. El principal obstáculo con que choca este método es su visión unificadora de las cosas, sin contradicciones, ni problemas. Los errores, en esta representación, son fallos de un sistema que no ha funcionado correctamente, fallos que hay que castigar. Es entendible que frente a una situación tan poco reconfortante, los docentes eviten en lo posible cruzarse con el error en su camino. Pero a pesar de todo se lo encuentran y pueden reaccionar siguiendo dos actitudes simétricas:

—Bien con el castigo, que puede comprenderse como un reflejo de reafirmación. En este caso el estatus del error es el de “falta, pecado”, con todas las connotaciones moralizantes. Esta actitud carga el error en el alumno y en sus esfuerzos de adaptación a la situación didáctica.

—Bien por medio del esfuerzo de replanteamiento de la programación, enmascarando quizá alguna culpabilidad latente. El estatus del error en este caso es un fallo del programa. Esta actitud carga al que concibió la programación y a su falta de capacidad para adaptarse al nivel real de los alumnos.

Estas actitudes tienen dos elementos en común. Por un lado que el error es lamentable y lamentado y por otro la sobrevaloración de los saberes disciplinares, que se utilizan como textos intocables que todos deben respetar y memorizar. Este modelo, el transmisivo, no deja lugar a la construcción del conocimiento, porque parte del principio de que el conocimiento ya está dado y solo tendrá que ser descubierto y desarrollado. En los modelos constructivistas, por el contrario, los errores no se consideran faltas condenables ni fallos de programa lamentables, sino que son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos. Los errores están en el centro del proceso de aprendizaje que se quiere conseguir e indican los progresos conceptuales que deben obtenerse. El estatus que adquiere en este modelo el error es el de indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego. En vez de una fijación, se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes. El error se encuentra en este modelo con su etimología latina de errar (ir de un lado al otro). El error tiene algo que ver con el viaje, se trata de un viaje con todo lo que conlleva de riesgo, y no sólo de un desplazamiento o trayecto marcado. Aprender es arriesgarse a errar. Cuando la escuela olvida este hecho, el sentido común lo recuerda diciendo que el único que no se equivoca es el que no hace nada. No existe un verdadero aprendizaje sin comprobar, en un entorno nuevo, las herramientas que han resultado operativas pero que solo se han aplicado en un campo limitado. Muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, fuera de una norma que aún no ha sido interiorizada. Si no se aceptara este riesgo, se dejaría a los alumnos al abrigo de imprevistos, sometidos a la repetición de actividades, pero sin posibilidades de progresar.

Jean-Pierre Jaffré afirma que existe un *saber del error*, ya que se deben orientar y guiar los inventos de los alumnos antes de subrayar inútilmente lo incompleto de sus conocimientos. Todo saber auténtico y vivo comporta su halo de bruma y sus zonas oscuras, por lo que deberíamos elogiar aquí la imperfección. Sólo los conocimientos académicos que no sirven y los ejercicios basados en la repetición, parecen escapar de esta regla, pero tienen poco que ver con el aprendizaje.

Observemos la siguiente afirmación que realizó Gastón Bachelard hace más de cincuenta años: “se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, superando lo que en la mente hace de obstáculo” (Bachelard, 1985 en Astolfi, 1997: 33). Y agrega que “la mente sólo puede formarse reformándose” (Bachelard, 1985 en Astolfi, 1997: 33). En estas frases se puede dar cuenta del concepto central que Bachelard desarrolla en su teoría, que es el

“obstáculo epistemológico”. El paradigma de Bachelard es psicoanalítico e histórico, en la medida en que los obstáculos hacen referencia a las lentitudes, resistencias y arcaísmos que afectan a la razón. Este modelo es más bien regresivo y “pesimista”, ya que subraya el pasado de la razón. Describe las tendencias naturales, los desvíos y los “pasos en falso” en los que la mente tiende a caer constantemente. Bachelard presta más atención a las rupturas conceptuales que deben ser controladas permanentemente.

El error aparece, en estas condiciones, como la huella de una auténtica actividad intelectual, actividad que evita la reproducción estereotipada y guiada con estrechez, como acompañante de una verdadera elaboración mental. Es el signo de que en el alumno se está realizando un aprendizaje digno de tal nombre, que pone en juego sus representaciones mentales previas y sus competencias actuales para esforzarse en construir algo nuevo. Si Bachelard alertaba sobre el hecho de que los errores de los alumnos son los indicadores de los obstáculos que se resisten y que se tiende a subestimar, Piaget insistía en que no se pueden quemar etapas. Para Piaget la palabra clave es “desarrollar”, lo que propone es un paradigma genético (en el sentido de la génesis y no en el hereditario) y biológico, en la medida en que los sucesivos estadios del pensamiento se relacionan con el crecimiento mental y siguen el camino del desarrollo embrionario. Su modelo es prospectivo y “optimista”, ya que se interesa por el futuro de la razón (Astolfi, 1997: 47). Este autor sustituye la idea de obstáculo por la de “esquema”. Los esquemas son instrumentos de conocimiento de los que dispone un sujeto para comprender y para interpretar la realidad exterior. Para Piaget la evolución de los esquemas en el transcurso del desarrollo está relacionada con los desequilibrios que producen las interacciones del niño con la experiencia y con el medio, y sobre todo, con los “reequilibrios” que se obtienen como consecuencia. Este autor afirma que “una de las fuentes del progreso en el desarrollo de los conocimientos debe buscarse en los desequilibrios como tales, los únicos que obligan a un sujeto a superar su estado actual” (Piaget, 1978 en Astolfi, 1997: 42). Añade:

Si los desequilibrios constituyen un factor esencial –y en primer lugar, motivacional– es con la condición de dar lugar a superaciones, es decir, si son superados y llegan a dar lugar a reequilibrios específicos. Son estos desequilibrios los motores de la investigación, pues sin ellos el conocimiento permanecería estático. Cumplen el papel de desencadenantes, puesto que su fecundidad se mide por la posibilidad de superarlos o, dicho de otro modo, de salir de ellos (Piaget, 1978 en Astolfi, 1997: 42).

La fuente real del progreso debe buscarse en el equilibrio, y no en el retorno natural a una forma anterior de equilibrio, cuya insuficiencia es la responsable del conflicto al que este equilibrio provisional nos ha llevado en la mejora de la forma precedente. Piaget concluye en que “sin desequilibrio, no habría reequilibrio” (Piaget, 1978 en Astolfi, 1997: 42).

En este marco, los errores de los alumnos pueden interpretarse como la forma particular con la que a distintas edades se organizan sus esquemas. Estos se transforman y evolucionan al interactuar con la experiencia y con el medio. Muchas de las respuestas que parecen un disparate o una aberración son producciones intelectuales que dan cuenta de las estrategias cognitivas “provisionales” que los alumnos ponen en marcha, por curiosas que puedan parecer al que conoce las respuestas correctas.

Jean Pierre Astolfi, luego de este recorrido por los paradigmas, plantea una posible clasificación de los errores según sus causas y orígenes. Distingue los siguientes:

- Errores debido a la (in)comprensión de las instrucciones de trabajo dadas a la clase.

- Errores que provienen de las costumbres escolares o de una mala interpretación de las expectativas.
- Errores que dan testimonio de las concepciones alternativas de los alumnos.
- Errores relacionados con las operaciones intelectuales implicadas.
- Errores en los recorridos empleados.
- Errores debidos a la sobrecarga cognitiva durante el ejercicio.
- Errores que tienen su origen en otra disciplina.
- Errores causados por la complejidad propia del contenido.

Es un desafío conocer con claridad el enfoque sobre el error. Tal como se ha demostrado, la problemática del error conlleva necesariamente a reflexionar sobre los enfoques de la enseñanza. Porque como la realidad demuestra, no hay un único paradigma frente a la tarea de enseñar. Incluso los cambios de un paradigma a otro no muestran con claridad la victoria de uno sobre otro, la victoria de la verdad sobre el error. Cada uno de ellos es un sistema coherente que tiene tantos aciertos como limitaciones. Por eso las comparaciones entre paradigmas son sensibles, ya que los elementos de un paradigma no siempre se corresponden término a término.

De este modo, partiendo de la certeza de que existen variadas maneras de aprender que exigen diferentes maneras de enseñar es que se vuelve fundamental que los docentes tengan la claridad que esta relación exige, para tomar decisiones respecto del modelo de enseñanza[1] cuando sea necesario. La selección de modelos que realice el docente, está en relación con el tipo de realidades introducidas en la clase y con la cosmovisión que impulsa a docente y alumnos a trabajar juntos. Es importante recalcar que no se deben limitar los métodos a un modelo único, ya que no hay modelo que sea capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizajes. El desafío del docente es aportar un medio en el que se pueda enseñar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten el mejor aprendizaje posible. Para ahondar en este debate se considera pertinente recurrir a los aportes sobre el tema que han efectuado Joyce y Weil (1985). Para ahondar en la problemática, las autoras han realizado una selección de modelos de enseñanza, la que entienden como un *repertorio educativo básico*. Éstos permiten cumplir la mayoría de los objetivos del aprendizaje. Con la intención de clarificar su propuesta, agrupan el repertorio en cuatro modelos, cada uno de los cuales representa orientaciones de aprendizaje diferentes: 1–Modelos de proceso de la información. 2–Modelos personales. 3–Modelos de interacción social. 4–Modelos conductistas.

Las autoras entienden que el progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos de enseñanza y en la capacidad de usarlos con eficacia. Según Joyce y Weil, la mayoría de los profesores dominan un repertorio básico de seis u ocho modelos con los que hacen frente a todas las necesidades. Una vez que el docente domine el “repertorio básico” de modelos apropiados, los ampliará aprendiendo nuevos modelos y combinando y transformando los básicos para crear otros. Estos modelos no son contradictorios o excluyentes, aunque cada uno representa un enfoque particular de enseñanza. La idea es que cada docente pueda dominar un repertorio suficiente de estrategias que le permitan abordar los problemas específicos del aprendizaje. Dominar ese repertorio es muy importante si el docente debe atender a muchos niños en diferentes áreas del Curriculum. Cada docente se encuentra con una amplia y variada gama de problemas, por lo que cuanto mayor sea su repertorio, más amplias y creativas serán las soluciones que podrá generar.

Sería importante que un docente pueda aprender un modelo de cada una de las familias, para luego ir agregando otros a medida que los necesite para una situación especial. A medida que los docentes amplían su repertorio, los alumnos ampliarán el suyo, convirtiéndose en personas que aprenden de manera más potente y multidimensional.

Ahora bien, para complejizar aún más la reflexión se propone en este desarrollo un aspecto más que relevante, que se produce durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación. Para ello se recurre a los planteos de Jean-Marie De Ketele, quien entiende a la evaluación como aquella operación que permite asegurar la regulación de la acción pedagógica. Saber hacia dónde se va, por qué, cómo, saber apreciar con criterios precisos el grado en que se ha conseguido alcanzar los objetivos, saber hacer después una elección– función de las condiciones de éxito o fracaso. La toma de decisión no es algo que concierne sólo al maestro, es ante todo, de la incumbencia del alumno. Formar al alumno en su propia observación y evaluación, tanto en el campo de las relaciones sociales de la clase como en el de las tareas cognitivas, es la base de una educación que no olvida su dimensión temporal progresiva. Evaluar, para esta autora, significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión. Criterios de corrección (mínimos y de perfeccionamiento). Es importante señalar que la determinación de los criterios puede tomar un aspecto distinto según qué decisiones vayan a tomarse con la evaluación: de “certificación”, de “balance”, o de “diagnóstico”. Junto con los criterios de corrección pueden fijarse los criterios de *eficacia de la acción pedagógica*, estos pueden ser individuales o colectivos (De Ketele, 1984: 19).

La definición de los criterios plantea muy a menudo problemas complejos y está ligada a la validez y a la fiabilidad de la evaluación. La evaluación será válida si lo que se ha evaluado corresponde a lo que se quería evaluar. Teniendo en cuenta estas dificultades, se intentará comunicar los criterios de evaluación y en lo posible, se realizará un acuerdo entre las personas implicadas. De Ketele (1984) afirma que “observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (De Ketele, 1984: 21). Por otra parte, continúa De Ketele, es importante considerar a la observación como un proceso que puede ponerse al servicio de la evaluación, que a su vez está al servicio de la toma de decisión (De Ketele, 1984:22).

Teniendo en cuenta estos desarrollos, se considera pertinente en este punto adentrar el caso puntual del Curriculum de la Provincia de Río Negro; se torna necesario observar las siguientes expresiones referidas a educación, conocimiento, sujeto que aprende y sujeto que enseña, etcétera...

... en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración y participación activa de las nuevas generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de esa sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales. Esta misma transmisión, sin embargo, da lugar al cambio, puesto que en este dinámico proceso no todos los elementos transferidos resultan aceptados pasivamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, cuestionamiento y resistencia a los mismos, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido se puede hablar de una función innovadora o transformadora de la educación. El conocimiento es un proceso de búsqueda –implica avances y retrocesos– que compromete activamente a todos los que participan en la elaboración y resignificación del saber acumulado y socialmente válido. Se entiende como “a construir”, no como algo acabado, cerrado e incluso atemporal [...] el sujeto aprende desde su propia historia, que es única e irrepetible, pero no está definido apriori, sino que se constituye como tal a partir de múltiples mediaciones, por lo que en el contexto escolar se tornan relevantes las herramientas que se utilizan y se ofrecen. Los aprendiza-

jes así entendidos, son acontecimientos significativos que surgen del encuentro con otros y el conocimiento, los que producen transformaciones subjetivas [...] la escuela tiene que reconstruir el conocimiento experiencial, abriendo nuevos significados, y considerando el lenguaje como la vía principal de apropiación cultural. Dar lugar a la invención, la creatividad, el lazo con los otros, a la implicación corporal, es dar lugar al juego para enriquecer el universo representacional y simbólico de los niños y niñas [...] estar alfabetizado no supone repetir un conjunto de conocimientos o datos, sino captar el significado de los contenidos, de los modos de proceder y valorar el quehacer científico. Significa aprender las actitudes, las características de la ciencia y su metodología y sus principales esquemas conceptuales integradores actualizados. Estar alfabetizados es adquirir estrategias que les permitan a los estudiantes no sólo incorporar saberes, sino estar en condiciones de profundizar y ampliar el campo de conocimientos durante toda su vida [...] la finalidad fundamental del área es la construcción de conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad social, las experiencias colectivas pasadas y presentes, el espacio donde se desarrollan los procesos de producción y reproducción material y simbólico de los sujetos sociales, que fueron el resultado de otros procesos donde se privilegiaron las decisiones y los intereses de los grupos que han ejercido el poder y aquellos que han opuesto resistencias [...] Evaluar el proceso de cada alumno y no su rendimiento en función de los demás, permitirle al docente una mejor individualización de la enseñanza, favorece la superación de conductas meramente competitivas, para dar lugar a la emergencia de vínculos más propicios para la cooperación entre pares, con objeto de producir el mejoramiento de la calidad de la educación. [...] Otro aspecto a tener en cuenta en las prácticas evaluativas es el tema del error. Este no debe ser usado para calificar, sino para analizar su origen y naturaleza, con la intención de construir propuestas de enseñanza que lo contemplen para favorecer mejores comprensiones. Es necesario enseñar a los sujetos que la detección del error es importante para entender su origen y actuar para su resolución. El error no debe generar castigo, humillación y terror (Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro. Diseño Curricular Nivel Primario, 2011: 5-28).

Considero interesante rescatar estas citas que son pocas, extensas pero contundentes, y que permiten tener claridad acerca del marco teórico que plantea el currículo provincial, respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo propongo como desafío que el presente trabajo sea un insumo para la reflexión sobre algunas concepciones que cada uno de los docentes portamos. Que sea un aporte que contribuya a la revisión de las prácticas, y en consecuencia se intente explicitar el marco teórico que sostiene las clases, se pueda revisar modelos y presupuestos en donde se considere el lugar que ocupa el error y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, Félix. 1994. “¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término ‘evaluación’ o por qué no todos los conceptos significan lo mismo”. En Angulo Rasco, F. y N. Blanco. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANIOVICH, Rosa *et al.* 2004. “La evaluación alternativa, develando su complejidad”. En *Introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, FCE.
- ASTOLFI, Jean. 1997. *El error, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada Editorial.
- BASABE Laura y COLS Estela. 2007. “La enseñanza”. En Camilloni A. *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- CELMAN, Susana. 1987. “Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En: AA.VV. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- FENSTENMACHER, Gary. 1989. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.
- JOICE, Bruce y WEIL Marsha . 2002. “Contra el Dogmatismo: modelos alternativos de enseñanza” En *Modelos de enseñanza*. Bs. As. Gedisa.
- KETELÉ, Jean-Marie. 1984. *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid. Aprendizaje Visor (pp 1–40).
- PUJOL, María Rosa. 2003. “Una ciencia que enseñe a regular los propios aprendizajes. Capítulo 7”. En: *Didáctica de las Ciencias Naturales en la educación primaria*. Madrid: Ed. Síntesis. Pp. 193–221.
- SANMARTÍ, Nélida. 2004. “La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación en clases de química”. *Educación Química* 15, 120–128.
- . 2007. *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- SHULMAN, Lee. 1989. “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza”. En: Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.

[1] Según B. Joyce y M. Weil, un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un Currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas (Joyce,B. y Weil M. 1985).

* Este artículo forma parte del trabajo final de Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Nacional de Río Negro.

La identidad de la Educación Inicial hoy*

Claudia Malán

Los niveles educativos no existen puros, independientes, ni se constituyen de una vez y para siempre, sino que resultan de la producción de procesos socio históricos y políticos. El Nivel Inicial es una unidad pedagógica que alcanza desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, su función es la formación integral de los niños y niñas, entendidos estos como sujetos sociales en formación, plenos de derecho. En la medida en que se logre avanzar en el reconocimiento de las características de este nivel y su devenir, se facilitará la toma de decisiones apropiadas que le permitan desarrollar su autonomía y proyectarse en función de las nuevas demandas que presenta la sociedad actual.

Realizaremos una reflexión crítica sobre la situación actual del Nivel Inicial, teniendo en cuenta sus sentidos y preguntándonos por sus destinatarios. Buscaremos elementos para la comprensión desde una curiosa mirada retrospectiva social, histórica y política. Este recorrido nos llevará por los caminos de la constitución del Nivel. Podremos reconocer sus primeros pasos de la mano de sus precursores y cómo fue creciendo acorde a la conformación de los estados modernos. Encontraremos las distintas discusiones que se originaron en torno a sus funciones, según las expectativas que se definían sobre la educación de los más chicos. Desde el recorrido legal, lograremos reconocer los derechos que corresponden a los sujetos que transitan este Nivel, para exigir que se cumplan. Analizaremos la orientación que va asumiendo la organización y expansión de sus instituciones para redefinir o consolidar los lineamientos políticos vigentes.

Revisar el pasado para entender el presente y de esta manera comprometerse con el futuro. Investigar en una práctica comprometida con las infancias, extendiendo la mirada hacia las diferentes necesidades y derechos de los sujetos que transitan el Nivel.

Análisis del contexto socio-político. Los tiempos actuales

Nuestra sociedad vive –en el marco de la postmodernidad– modificaciones globales en los ámbitos social, político, económico y cultural. Asistimos a la configuración de un nuevo modelo de acumulación que dejó atrás al estado de bienestar, el modelo neoliberal. Entre sus rasgos más destacados, encontramos la globalización de la producción y del mercado. Es significativo el aumento de la desigualdad que atañe a sectores crecientes de la población, en los que la exclusión de la participación en el ciclo productivo aumenta día tras día y el tejido social está fracturado como consecuencia de la brecha que dicha desigualdad genera. En el ámbito político, estamos ante un desgaste del sistema democrático porque sus dos pilares –participación y representatividad– están en crisis. La extensión de las nuevas tecnologías de la comunicación promueve una explosión de la información que reafirma la rotunda expansión de la industria cultural capitalista (cultura del consumo y consumo de la cultura).

La educación se constituye en una dimensión fundamental para el desarrollo de cada persona y para su inclusión social. Cumple un rol central en el proceso de quebrar los mecanismos de la reproducción de la segmentación social de una generación a la siguiente.

Para conocer la situación en el Nivel Inicial en la Argentina tomamos los aportes actualizados de la CTERA del período 2006–2009. El reconocimiento del nivel inicial como unidad pedagógica –proclamada en la Ley de Educación Nacional– se logrará no sólo ampliando la cobertura para todas las edades, sino tendiendo a un formato que garantice la atención educativa de todos/as los niños/as en edad de asistir al jardín. Como conclusión general, afirman que el conjunto de políticas educativas en marcha está extendiendo el alcance del Nivel Inicial, concretándose en secciones, cargos, materiales y edificios. Su continuidad hará posible que la educación para los primeros años sea un derecho garantizado para los niños y niñas en edad de asistir.

Debates y miradas que contribuyen a la Identidad del Nivel

“La infancia es un tiempo que los niños recorren de manera cada vez más diversa y desigual, atravesada por los procesos de globalización social y cultural y por las políticas neoliberales” (Carli, 2006:63). Este tiempo está signado por la volatilidad, la simultaneidad, la incertidumbre, el esfuerzo aislado y cierta permisividad general, propios de la fluidez que incide en los sujetos e influye en el quehacer educativo.

Entendemos que la identidad del nivel inicial sólo puede verse a la luz de las comparaciones, las discusiones, interrogaciones y los acuerdos que se establecen en un determinado tiempo histórico; con las esferas sociales, culturales, económicas y políticas. Es por ello que les proponemos realizar una mirada retrospectiva que invite a la reflexión. La historia del nivel consigna no sólo la historia oficial del jardín de infantes bajo el sello de la Ley 1.420, o de su inclusión en el sistema educativo nacional. Es por ello que iniciaremos este recorrido desde la época colonial (siglo XVIII), con la creación de las primeras instituciones que atendieron la problemática del abandono y la orfandad de la niñez. En el año 1884 se sancionó la Ley 1.420 con alcance para la Ciudad de Buenos Aires y los territorios nacionales; a partir de dicha sanción se evidenció una preocupación no sólo por promover la creación de nuevos jardines de infantes, sino también por impulsar la formación de docentes especializados.

En las primeras décadas del siglo XX, el Estado comenzó a intervenir en algunas de las problemáticas sociales de la infancia. En materia legislativa se sancionaron dos leyes, la Ley 10.903 del Patronato de Menores y la Ley 11.317 del Trabajo de Menores y Mujeres, destinadas a los niños de los sectores más postergados. La segmentación de la población infantil también se vislumbró desde el lenguaje y el uso del término “menor” para aludir a niños sin derecho alguno. Con esta ley apareció un antecedente de la guardería y del jardín maternal. Hasta aquí conocemos que, si bien el jardín de infantes recibió durante las décadas del 80 y del 90 la aprobación de las autoridades nacionales y provinciales, hacia comienzos del siglo XX la expansión inicial fue detenida.

El debate fundante

En los umbrales del siglo XX, las discusiones iniciadas en la Escuela Normal de Paraná traspasaron las paredes de las aulas y repercutieron en el ámbito nacional. A partir de entonces se instaló un fuerte debate con respecto al lugar que el jardín de infantes debía tener en el sistema educativo y el papel que el Estado debía adoptar en consecuencia. Básicamente fueron dos las impugnaciones que

lograron el mayor consenso: la caracterización del *kindergarten* como una institución costosa (en tanto que requería de materiales didácticos importados y docentes especiales), y su carácter restrictivo (marcando que sólo accedían los niños de las clases privilegiadas). Las opiniones contrarias al jardín de infantes se emitieron desde distintos ámbitos: congresos pedagógicos, escuelas normales y oficinas de funcionarios ministeriales. La discusión se sostenía entre el carácter educativo o doméstico del *kindergarten*, que reclamaba al Estado su responsabilidad en el sostenimiento de una política con respecto a estas instituciones, política que afectaba el presupuesto. Se debatía el entendido rasgo elitista del jardín de infantes y el alcance popular de la escuela primaria.

Los avances en el desarrollo cuantitativo del jardín de infantes fueron lentos. En lo pedagógico esta institución se convirtió en la vanguardia junto a otros ensayos llevados a cabo por docentes democrático–radicalizados. También se ocuparon de la educación infantil las nacientes asociaciones y sociedades civiles conformadas por grupos feministas, socialistas y anarquistas que, desde una perspectiva social, pusieron en práctica experiencias por fuera del aparato educativo, como por ejemplo algunos jardines de infantes en barrios obreros. La sociedad de esta época no valorizaba a la institución jardín de infantes y la cuestión de género aparecía atravesando algunas discusiones. Este debate, que abrió la puerta del siglo XX, profuso en controversias preliminares, integró esas polémicas en una nueva síntesis que apuntó a revisar el rol del Estado.

A pesar de los cambios sociales, políticos y culturales sucedidos, las discusiones siguieron girando en torno al rol del Estado, la mujer y la familia, al igual que en su etapa fundante. 1. Niño responsabilidad exclusiva de la familia versus responsabilidad de la sociedad. 2. Rol de la familia en la educación de los hijos versus papel del Estado en la educación. 3. Iniciativa privada versus responsabilidad del Estado. 4. Mujer productora versus mujer reproductora. 5. Rol tradicional de la mujer como principal responsable de la tarea de educar a sus hijos versus Nivel Inicial (San Martín de Duprat y Malajovich, 1987, p. 16).

Al decir de Hebe San Martín (1997, p. 23), estas antinomias se reeditan cada vez que se discuten aspectos legislativos o reglamentarios referidos al nivel inicial. Por último, compartimos que este debate fundante sigue vigente porque se halla inscripto en su matriz de origen.

Precursores

Reconocemos a Federico Froebel como el principal precursor del jardín de infantes, quien lo imaginaba como un invernáculo especial para la infancia, cuyo secreto está en poner en actividad las fuerzas mentales del niño por juegos ingeniosos que ejerciten hábilmente sus facultades, proporcionándole ejecutar lo que concibe, sobrecitando en él el sentimiento de lo bello, tan noble palanca del alma humana. Su tarea se orienta claramente hacia la búsqueda constante por alcanzar el máximo desarrollo espiritual de los niños.

La acción pedagógica de Juana Manso marcó un norte en la historia del nivel inicial argentino y abonó el campo para que luego germinaran las ideas froebelianas en nuestro territorio. Hacia 1870 fundó el primer “Jardín de Infantes” argentino. Juana Manso defendía la educación mixta y la temprana iniciación sistemática de la escolarización a través del método froebeliano. La concepción moderna de infancia que sostenía, comulgaba con las ideas más progresistas en materia pedagógica de la época. Coincide con la propuesta froebeliana porque inaugura un nuevo vínculo pedagógico, en el que el juego y el placer tienen un lugar preponderante. Sin lugar a dudas, Sarmiento es referente obligado en materia educacional en la Argentina. Se vislumbra desde el discurso sarmientino una preocupación permanente por conseguir la incorporación temprana de

la niñez a las instituciones educativas. Se reconoce la labor de Rosario Vera Peñaloza en todos los niveles, y se la recuerda especialmente en el día de los jardines de infantes como “Rosarito”. Ella pretendía a través de la educación contribuir a formar la identidad nacional, entendiendo que la misma es el resultado del vínculo primitivo del hombre con el territorio enriquecido por la historia y la cultura popular.

Debates que permanecen, otros que aparecen. Continuamos

Las primeras instituciones para los niños pequeños abandonados o huérfanos, el Estado, la Iglesia Católica y la sociedad civil idearon modalidades de asistencia diversas. En los términos de lo doméstico versus lo educativo se inscribe la polémica que llamamos fundante, porque pone en cuestión el papel del Estado frente a la educación infantil.

Cuando el jardín de infantes logró legitimarse como institución educativa, comenzó lentamente a expandirse. Durante las décadas del 30 y del 40 se encontró con una sociedad de masas y nuevas necesidades sociales, culturales y políticas que atender. El ingreso de los sectores populares al jardín de infantes puso a la luz ciertas concepciones conservadoras que apuntaron a priorizar la tarea asistencial. El peronismo intentó superar esta falsa antinomia entre lo asistencial y lo educativo y, con este fin, propició un jardín de infantes de amplia cobertura y lo implicó en su proyecto político.

Las décadas del 60 y del 70 dieron lugar a nuevas discusiones, pero esta vez los cuestionamientos se volvieron a centrar en lo pedagógico (como en la época de las discusiones preliminares), y se enfocaron principalmente en el tema del “juego”. Los entusiastas debates de la época entre educadores motivados por los aportes de la psicología, la psicopedagogía y la escuela nueva, plantearon un nuevo debate al nivel inicial: ¿educar o socializar? La lucha por la diferenciación con respecto a la escuela primaria posicionó al jardín de infantes como una institución que educaba, pero que no enseñaba.

Los años de dictadura clausuraron todas las discusiones y debates por la fuerza de la represión. Posteriormente, el debate del juego se inscribió en el marco de la apertura democrática como un espacio a recuperar, y las teorías lúdicas que resurgieron demostraron sus discrepancias a la vez que pusieron de relieve que este debate no estaba concluido. A nuestro juicio, aun hoy no lo está.

En la década del 90 se sancionó la Ley Federal de Educación y esto colocó otra vez el debate en el terreno de lo político. El avasallamiento que se produjo sobre el espacio de lo público suscitó la resistencia de padres y docentes frente a un Estado que se desresponsabilizó de su rol como garante de los derechos de los ciudadanos. Las discusiones que atravesaron todos los niveles educativos giraron en torno al financiamiento de la educación pública. Las privatizaciones y las transferencias de establecimientos a jurisdicciones menores debilitaron el sistema educativo estatal. En este marco el nivel inicial fue reconocido parcialmente (obligatoriedad de la sala de 5), pero sin garantías mínimas del Estado, nuestro nivel se fracturó y hoy encontramos una gran disparidad en el marco nacional en lo referente a la cobertura de establecimientos.

Si bien consideramos que el tema más acuciante para el nivel inicial sigue siendo el político, también se dieron otros debates, por ejemplo, sobre el peligro de que la obligatoriedad de la sala de 5 implique la “primarización” del nivel inicial (encontramos antiguos debates acerca de la función propedéutica del preescolar). El jardín maternal todavía está considerado en algunos sectores de la sociedad como una necesidad de la familia y no del niño, y se mantiene la discusión

sobre el dominio de lo doméstico–familiar o asistencial, en oposición a las necesidades educativas de los primeros años de vida. La función asistencial de la escuela pública continúa afianzándose. En este contexto, lo que se discute es la ausencia del Estado como garante de los derechos de los ciudadanos y de los niños.

Los alcances e implicancias de la Ley Federal actualmente siguen siendo discutidos, ya que el resultado más visible de la reforma educativa fue la fragmentación y segmentación del sistema. En efecto, hoy conviven estructuras educativas diferentes en cada jurisdicción y, en este aspecto, el nivel inicial ha sido uno de los más perjudicados, ya que la cobertura depende de las decisiones políticas y posibilidades económicas de las distintas jurisdicciones.

Desde esta mirada retrospectiva sobre la historia del nivel inicial argentino, visualizamos que los debates fundantes continúan vigentes; es decir, no puede verse de manera evolutiva o progresiva, sino que se observa un constante devenir.

Los debates siguen...

Compartimos que las aspiraciones del nivel deben estar centradas en la creación de lo que Hebe Duprat y Ana Malajovich llamaron como "escuelas infantiles" en su texto *Pedagogía del nivel inicial de los ochenta*. Este texto, producto del regreso democrático, marcó una línea de trabajo apoyada en los vínculos estrechos de la familia y la escuela capaz de diseñar un cogobierno de la institución escolar estatal que responsabiliza a todos. La nueva Ley de educación nacional, en vigencia desde 2006, plantea que la educación inicial es un derecho desde la cuna y que las jurisdicciones deben atender a la existencia de una unidad pedagógica y ya no a un nivel con dos ciclos como planteaba la Ley federal de educación. Así, la formación de docentes, la creación de establecimientos y el crecimiento de la matrícula debe atender tanto a las salas de cinco como a las salas de los más chicos. Por otro lado, las tensiones entre familia y Estado en torno a la crianza de los más chicos hacen que no sea tan unánime aún el apoyo a la existencia de instituciones que cuiden a los más chicos.

Los textos de las leyes de educación y de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes permiten una lectura transversal que les permita comprender cómo la escuela y la familia deben sostener los diálogos en el presente. Si el rol de marcar los descuidos de una familia (que llevaba a la pronta judicialización de los niños/as) era propio de la escuela como representante del Estado; y según esta última Ley es el Estado quién debe garantizar que los niños/as estén con su familia, lejos de condenarla debe asumir y garantizar la ayuda que le permita cumplir su rol dignamente. La lucha por jerarquizar el nivel inicial, por inundarlo de sentido continúa y hoy los actores protagonistas de esta parte de la historia somos nosotros.

Si la educación infantil tiene por función la transmisión crítica del bagaje cultural, tenemos que discutir desde qué concepción de conocimiento desafiamos dicha tarea. Desde un conocimiento crítico entendido como construcción histórico–social situada en un contexto social, que considera la multicausalidad analizando la realidad desde su complejidad; que busca lo que subyace frente a la apariencia, que no es neutral y que es transformador, para la formación de sujetos críticos. Esta cuestión pone en escena el compromiso social de la tarea docente con las infancias, tarea que no es menor en el marco de las políticas neoliberales que han desplazado al estado por el mercado. Los maestros deben ser conscientes de que la educación está condicionada por variables socio–políticas, pero que, desde el ámbito educativo, se pueden operar cambios en función de los compromisos que estos adopten con la función social que le asignen a su tarea en el aula y, con ello, a la educación. El

desafío es mayor cuando hay que desaprender y volver a aprender para poder revisar qué enseñamos, cómo lo hacemos y para qué. La realidad es producto de la acción humana, resultado de procesos históricos actuados por sujetos sociales que luchan por sus intereses. En consecuencia, es incierta, provisional y modificable. Enseñar es siempre una apuesta utópica.

Bibliografía

- ANTELO, Estanislao. 2007. “¿Qué, cómo, para qué y por qué enseñar? Una enseñanza sin restricciones”. En: *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- BAUMAN, Zygmunt. 2007. *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- CASTEL, Robert. 1997. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CANDIA, María Rosa. 2006. “La organización de situaciones de enseñanza”, en colección o a 5. *La educación en los primeros años*, N° 65, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CARLI, Sandra. 2008. El niño y la escuela. Encuentro Federal sobre Políticas de Infancia y Adolescencia. Disponible en: http://www.iin.oea.org/el_nino_y_la_escuela_Sandra_Carli.pdf
- . 2005. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . 2006. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- CUCUZZA, Rubén. 1985. “El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en CUCUZZA et al. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.
- DIKER, Gabriela. 2002. Entrevista: El Nivel Inicial. Un Nivel de enseñanza joven que interroga la identidad escolar e interpela al estado. Disponible en <http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer>
- D.G.C.Y E. 2007. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, DPEI, La Plata, Dirección Provincial de Educación Inicial.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Disponible en: <http://www.unter.org.ar/documentos/leg/DISEOSCURRICULARES/NivelInicialDiseo.pdf>
- FRIGERIO, Graciela. 2005. “En la cinta de Moebius”. En: Frigerio, G., Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- FERNANDEZ PAIS, Mónica y PINEAU, Pablo. 2009. *Notas para una historia de la educación de la primera infancia argentina. Curso educación inicial y primera infancia*, Buenos Aires: FLACSO.
- . 2010. “Génesis de la organización de la Educación Inicial en Argentina” en *Licenciatura en Educación Inicial*. Universidad Nacional de Río Negro.
- . 2010. Marco Jurídico actual del Nivel Inicial, en Documento de Cátedra: Didáctica del Nivel Inicial, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- FREIRE, Paulo. 2003. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- HARF, Ruth. 2009. “Educación infantil Luz, cámara, acción. En escena”. en revista *Novedades Educativas* N° 216/217. Diciembre 2008/Enero 2009.
- “La Escuela Donde Todo Es Posible Raíces, tradiciones y mitos”. Disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Ruth-Harf-La-Escuela-Donde-Todo/708070.html>
- MANSO, Juana. *Pensamiento pedagógico*. Disponible en <http://www.juanamanso.org/2010/06/pensamiento-pedagogico.html>
- Argentinas de Rosas a Perón*. Disponible en <http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/.../pdf/juanamanso.pdf>

- MALAJOVICH, Ana. (comp.) 2000. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- . 2006. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MINNICELLI, Mercedes. 2005. “Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia”, en colección o a 5. La educación en los primeros años N° 63. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PONCE, R. “Rosario Vera Peñaloza y un repaso crítico sobre alguna de sus obsesiones”. Universidad Nacional de Luján. Disponible en <http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer>
- PUIGGRÓS, Adriana. 1994. *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires: Galerna.
- REDONDO, Patricia. 2004. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- . 2009. Clase del Posgrado de Curriculum y Prácticas educativas Pensar los niños, aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia Campus virtual, Flacso–Argentina.
- SIEDE, Isabelino. 2007. “Familias y escuelas: encuentros y desencuentros”, en: Redondo, P. *La educación Inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas*. La Plata, DGCYE.
- Situación de la educación inicial en la Argentina. Actualización al período 2006–2009.
- Informes y estudios sobre la situación educativa N° 10 Buenos Aires, Noviembre 2010. Disponible en http://www.me.gov.ar/cgecse/pdf/gasto_consolidado.pdf
- TERIGI, Flavia y PEAZZA Roxana. 2006. “Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires” en: *Journal of Education for International Development* 2:3. Disponible en <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/lastensionesdelformatoescolar.pdf>
- VARELA, Julia. 1991. “La maquinaria escolar”, en: *Arqueología de la Escuela*, Madrid: la Piqueta.
- WASERMAN, Marina. 2008. “Infancia y consumo. Ser niño hoy”. en *Revista Novedades Educativas* N° 206. Febrero.

* Este artículo forma parte los avances del trabajo final de Licenciatura de Nivel Inicial de la Universidad Nacional de Río Negro.

¿Qué se entiende por articulación al interior del sistema educativo?

Yexi Moya Díaz

1. Introducción

En primer lugar planteemos qué se entiende por articulación. La articulación supone la existencia de partes entre las cuales existe otro que obra como mediador para garantizar la función de manera armónica, eficiente y eficaz, de modo que esos elementos mantengan su identidad. Entonces, articular al interior del sistema educativo es concebir dispositivos mediadores entre componentes considerados como identidades diferentes.

La articulación se constituye en un verdadero marco referencial que condiciona o viabiliza las prácticas docentes, por lo tanto, se presenta como una visión holística y comprensiva del proceso constructivo del conocimiento que tiene lugar en la escuela; como una instancia superadora de fragmentaciones que permite instalar un eje que atraviesa la estructura del sistema y además es inherente al proceso educativo.

Entonces entendemos por articulación el facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas. Toda transición conlleva posibilidades de éxito y de fracaso, esto depende de las posibilidades de cada individuo, aunque mucho depende de cada entorno, de cada propuesta y –por sobre todo–, de las interacciones que genere el encuentro con los otros.

Se busca en referencias histórico–políticas sobre el tema, muy especialmente en las contenidas en algunas legislaciones y documentos curriculares nacionales y provinciales, con la finalidad de comprender la necesidad de articulación en su carácter histórico–contextual, como todo quehacer educativo–institucional. También se observa en el desarrollo de la investigación que no se considera una articulación entre Nivel Inicial y nivel primario. En consecuencia, sostenemos que sin lugar a dudas hubo avances como el reconocimiento del Jardín como primer nivel del sistema educativo, pero estas actualizaciones pedagógico–didácticas no son suficientes y es necesario reflexionar sobre prácticas y mitos que persisten entre Jardín y la escuela muy arraigados en torno a la articulación. Estos son “supuestos que adoptan distintas máscaras, mitos, rutinas y tradiciones: marcos teóricos considerados válidos, ideas aceptadas porque forman parte de la historia o de una hipotética “legislación” que mantiene vigentes tales supuestos”.

La articulación:

- es asunto de los maestros de sala de 5 años y los maestros de primer grado.
- es para que los chicos de Nivel Inicial no sientan tanto el pasaje a la primaria.
- es para que los maestros de primaria se enteren de lo que pasó con los chicos en Jardín.
- es para que los maestros de Jardín vayan haciendo los cambios que los maestros de primaria necesitan.
- se logra con un par de visitas de los chicos del Jardín a la escuela primaria.

Frecuentemente, como estrategia de articulación, se propone la incorporación de algunos objetos de uso habitual en primaria: uso de los cuadernos y cartucheras en la sala de 5 años sin analizar su adecuación.

Ahora bien, con la intención de indagar en estos supuestos, se propone analizar el tema de la articulación como objeto de estudio desde un enfoque reflexivo. Para ello se ha procurado buscar en trabajos e investigaciones realizados por autores comprometidos con esta problemática, como Harf (1996, 2009), Luchetti (2005), Azzerboni (2006) entre otros.

2. ¿De dónde surge la preocupación acerca de la articulación?

En el pasaje intra e interniveles suelen aparecer con frecuencia la responsabilización al nivel anterior por los aprendizajes no logrados, aquello que "no se sabe" y al parecer "deberían" saber los alumnos al ingresar a 1º grado; desde rutinas a contenidos curriculares; desde formas de vincularse a modos de transitar el espacio escolar.

¿Por qué es necesaria la articulación? Se observa que muchos de los problemas de repitencia y deserción tienen como una de sus causas más significativas la ausencia de conexión entre las prácticas y modos de enseñar. Ambos niveles tienen rasgos diferentes: organización de espacios y tiempos, diferencia entre juego y trabajo. Los recursos didácticos, las rutinas diarias, la relación con la realidad son diferentes.

Esto forma parte de la representación social, los objetivos aceptados, las expectativas, los recursos utilizados para alcanzar esos objetivos o satisfacer las expectativas. Por participar de una misma cultura los maestros de uno y otro nivel actúan con un estilo que les es común en ciertos rasgos, pero no comparten cultura uniforme.

La articulación requiere movilizar estos procesos estratégicos de relación: entre distintos currículum, instituciones, docentes y alumnos, de manera que cada nivel se fortalezca con el otro. La articulación debe ser un eje que atraviese todo el sistema educativo ya que no se trata solamente de articular contenidos o niños con docentes, sino que "se articula" la institución en su totalidad. La articulación se puede ver como proceso. Debe comprender a qué se refiere, cuáles son los fundamentos que la sustentan, deben sostenerse o adquirir actitudes favorables hacia ella; también se deben elaborar estrategias para facilitar e impulsarla, a los fines de lograr una continuidad en el sistema.

Según Gimeno Sacristán, las dimensiones a tener en cuenta en el proceso de articulación podrían ser orientadores para construir la continuidad pedagógica.

La dimensión institucional

La articulación va más allá de las personas, de los edificios o de los contenidos tratados aisladamente, involucra el rol que cada actor desempeña en la Institución educativa, es una responsabilidad compartida entre docentes y directores.

Es importante generar espacios de concientización e implicación para optimizar el proceso de articulación. Por ejemplo, generar espacios de encuentro institucionales entre integrantes de los niveles implicados para que debatan ejes y aspectos de dicha articulación. Allí pueden incluirse temáticas como la historicidad, la constitución, la identidad y la cultura de cada nivel, las representaciones sobre lo que se hace en uno y otro, mitos y rituales, mandatos diferentes. Se puede

trabajar sobre qué se entiende por “primarizar” e “infantilizar” el nivel; tensiones entre el juego y la enseñanza de contenidos.

La dimensión curricular

La articulación entre el Nivel Inicial y el 1º grado supone abordar en conjunto interrogantes relacionados con lo que se enseña y para qué. En este sentido se podría avanzar sobre lo siguiente; respecto de las tradiciones curriculares y didácticas de cada nivel: concepciones acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; los aprendizajes centrales del Nivel Inicial, ¿de qué manera adquieren continuidad en el primer ciclo de la escuela primaria?, ¿cuáles son los aprendizajes centrales del primer ciclo?, ¿de qué manera el Nivel Inicial colabora en sus propuestas para que estos aprendizajes se desarrollen en mejores condiciones?, ¿qué propuestas didácticas pueden sostenerse en conjunto tomando el último cuatrimestre de la sala de 5 y el primer cuatrimestre de 1º grado como una unidad de transición?, ¿qué proyectos pueden llevarse adelante en conjunto?, ¿qué estrategias metodológicas se desarrollan?, ¿se comparten enfoques de enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento?, ¿cuál es el sentido del juego en cada nivel?, ¿de qué manera se pueden complejizar las propuestas lúdicas para profundizar el aprendizaje de los contenidos?

Esta dimensión dará lugar a la puesta en común de acuerdos sobre organización y secuenciación de contenidos. Además los lineamientos curriculares que se adopten deberán favorecer la integración pedagógica y didáctica abarcando diversos modelos según las instituciones y sus actores.

Tipos de articulación que existen

Vertical

Se refiere a las relaciones intra e inter niveles, con la finalidad de asegurar la continuidad pedagógica y la adecuada coordinación entre las instituciones educativas. Implica acciones tales como adoptar un enfoque pedagógico didáctico coherente que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje y formular criterios de progresión de contenidos previendo una secuencia lógica entre ellos, a partir de los lineamientos curriculares vigentes.

Horizontal

Se concreta con la elaboración del PEI. Involucra las siguientes acciones: acordar formas de trabajo entre los equipos docentes para articular enfoques teórico–metodológicos; promover actitudes favorables para el trabajo colaborativo; otorgar coherencia interna y externa a los propósitos, modalidades y participación de los actores institucionales. En cuanto a la circulación de información y toma de decisiones: Acordar sobre la distribución y uso de los recursos; Seleccionar estrategias metodológicas según la contextualización institucional y áulica.

Intra disciplinar

Significa articular al interior de las disciplinas. Supone poder encontrar ejes, campos conceptuales que funcionen como dispositivos integradores para la realización de análisis o comparaciones, de manera tal que se puedan rastrear contenidos pertinentes sin apelar a otros campos de conocimientos.

Interdisciplinar

Se refiere al hecho de articular varias disciplinas, requiere de un trabajo en equipo disciplinar mixto que se plantee dos interrogantes puntuales:

- ¿Qué necesito de las otras disciplinas para un desarrollo integral de algunos temas, tópicos, conceptos, de mi campo de conocimiento?
- ¿Qué puedo aportar, desde mi disciplina, a otros campos del conocimiento?

Interinstitucional

Significa integrarse:

Las otras escuelas de la misma zona o de otras zonas, a través de proyectos conjuntos, de acciones de seguimiento, del intercambio de información relevante y experiencias.

Las propuestas educativas de otras instituciones que brindan formación en el barrio, la localidad, la región. Lo que implica “ingresar” a la escuela, las otras experiencias de los estudiantes.

Los ISFD y Universidades, teniendo en cuenta que son lugares para la formación y actualización de los profesores.

La articulación exige además, la construcción de acuerdos, en el marco de un trabajo colectivo y cooperativo.

3. ¿Cómo lograr la articulación?

Para construir un "puente" de articulación se considera necesario un conocimiento mutuo de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de ambas "orillas".

Esto implica una comunicación de doble vía, que permita vincular productivamente ambos niveles centrándose en un "hacer" compartido.

Lo principal es superar los individualismos y las fragmentaciones de los procesos de reflexión de las prácticas, que tengan como objeto la articulación y se den en el marco de los acuerdos del Planeamiento Institucional y el Proyecto Curricular. Es por ello que el primer dispositivo que propone para instalar la articulación como marco de referencia es la Reflexión.

Desde la gestión institucional

Los equipos directivos serán los encargados de promover, posibilitar y coordinar la reflexión y las acciones de articulación.

El equipo directivo debería:

- Constituirse como tal, definiendo tareas y responsabilidades que eviten la confrontación y/o superposición de roles.
- Fortalecer y dinamizar el trabajo colectivo, promoviendo la congruencia de las actividades; entendiendo por ello a la búsqueda de “concordancia y correspondencia.
- Coordinar a todos los docentes y sus acciones a fin de “unir” y dar sentido a aspectos parciales de un mismo proceso.

Desde la gestión curricular

Se sugiere tomar al curriculum como elemento a partir del cual podríamos enfocar y accionar puntos de articulación.

Algunas tareas concretas:

- Generar mecanismos de intercambio de información al interior de la escuela: creación de carpetas o legajos de alumnos con información relevante y necesaria para conocer y adecuar el trabajo.
- Generar mecanismos de intercambio de información hacia afuera: circulación de los legajos de alumnos cuando se producen pases a otras escuelas y de la agenda de actividades de la escuela.
- Organizar talleres para la articulación, a los efectos de acordar concepciones básicas sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación, ciencia, conocimiento; elaborar secuenciaciones de contenidos, acordar enfoques de enseñanza de las áreas y disciplinas; producir proyectos específicos de articulación.
- Coordinar acciones de capacitación con directivos y docentes de otras escuelas, a partir de temáticas emergentes que fortalezcan proyectos conjuntos.

Otro elemento a tener en cuenta en el proceso de articulación es la evaluación. A través de la evaluación podemos expresar un enfoque integrador, coherente con los modos de organización de los contenidos de enseñanza.

La evaluación constituye una herramienta y una práctica imprescindible en toda actividad planificada y, como el proceso de articulación lo es, requiere ineludiblemente de esa instancia.

Según Luchetti nos encontramos con dos estrategias que se pueden llevar a cabo en el proceso de articulación:

- 1.– Estrategias relacionales: se trata de poner en contacto los grupos proponiendo actividades basadas en la igualdad.
- 2.– Estrategias centradas en contenidos: puntualizan lo cognitivo, donde un grupo puede hacer algo sobre lo que el otro aun no tiene competencia.

Desde la Lengua oral y lecto escritura

En Nivel Inicial el niño/a escribe por descubrir la realidad que lo rodea y es allí cuando hay que estimular esas producciones, valorarlas e intentar que día a día se anime a hacerlo. Esta iniciación ha sido una conquista del Jardín. En el nivel primario es necesario trabajar sobre la profundización de aquellos aspectos en los que los niños se han iniciado: tipos de textos, propósito, funcionalidad, coherencia, cohesión.

La escuela debería tomar en cuenta estos saberes y trabajarlos en función de las capacidades individuales de cada niño, en interacción con el medio social.

Desde la Matemática

Los niños que finalizan el Nivel Inicial poseen determinadas concepciones de números, del espacio, y de las magnitudes físicas desarrolladas con el medio social y escolar. Sus producciones dan cuenta de sus conocimientos y deben ser considerados, ya que el niño está construyendo sus saberes de forma paulatina, hasta sistematizarlos e incorporarlos durante su etapa de escolaridad primaria.

Las actividades propuestas en Jardín:

- deben despertar interés en los niños por resolver las situaciones problemáticas.
- involucrar a los niños, con gusto por las tareas propuestas.

- permitir e incentivar la participación de todos, en los diferentes intercambios, investigaciones, escrituras, relatos, opiniones.
- revalorizar el juego trabajo y el juego dramático.

Si todas estas características y metodologías del trabajo se continúan en la escuela primaria, el niño encontrará coherencia interna entre sus docentes y no sentirá un quiebre en sus hábitos aprendidos.

Desde la Plástica

Tanto la docente de ciclo como el maestro de plástica pueden retomar el amplio trabajo que se ha comenzado en el Nivel Inicial y capitalizarlo en función del crecimiento expresivo–comunicativo. El Jardín, a través de las múltiples actividades que desarrolla, tiende a la formación de un amplio y rico repertorio de experiencias. Es importante que en primer grado no se excluyan los otros lenguajes expresivo–comunicativos con los que el niño ha venido accediendo y elaborando sus conocimientos, sino que se refuerce la idea de la simultaneidad de lenguajes con desarrollo y profundización paralelas.

Desde Ciencias Naturales

En el Nivel Inicial encontramos un Campo de Conocimiento de la Realidad Natural y Social, el cual además de contenidos de las Ciencias Sociales y Naturales, incluye aspectos relacionados con la Tecnología. La característica en este Nivel en el trabajo didáctico estaría dada a partir del desarrollo de unidades que organizan contenidos de las diferentes disciplinas de este campo, alrededor de un recorte de la realidad significativo para los niños.

En primaria, a diferencia del perfil integrador del Nivel Inicial, los contenidos se encuentran en tres Áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología. Un enfoque más específico orienta las tareas de enseñanza en este nivel. Los contenidos están organizados en ejes que orientan hacia aspectos disciplinares (Biología, Física, etcétera).

A partir de estas características propias de cada nivel, debemos plantear los ejes alrededor de los cuales se establecerán los vínculos de la articulación que darán sentido y continuidad a los aprendizajes que realicen los niños.

La articulación entre estos dos niveles para el área de Ciencias Naturales podría plantearse en términos de:

- continuidad en los contenidos que se enseñan
- continuidad de una propuesta didáctica para su enseñanza
- La articulación supone la intención una idea de paulatina complejización.

Desde Ciencias Sociales

Para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debemos encontrar elementos para crear puentes entre los dos niveles. Estos puentes podrán construirse enlazando lo diferente y conservando su especificidad. Enseñar y aprender los contenidos de las Ciencias Sociales, desde una propuesta lúdica, es el puente metodológico que une a los dos niveles. El juego con intencionalidad educativa será aquel que permita el pasaje que se va de la acción a la comprensión.

Desde El juego

Al juego tal como lo expresan Sarlé y Malajovich, habitualmente se lo concibe como elemento didáctico, metodología o recurso que puede ser diseñado como elemento ligado a la continuidad entre ambos niveles. En este sentido el juego debería tener un espacio en la articulación.

Proponen para la esto intensificar las propuestas lúdicas en el Nivel Inicial y nivel primario, revisar las prácticas para resignificar el lugar del juego en relación con el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Coincidiendo con Sarlé, Fernández País dice

Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intenciones de brindarse y de dejarse sorprender por el otro. Supone también poder pensar al niño como co-constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad (Fernández País, 2011).

Conclusiones

Se intentó analizar la articulación a partir de concebirla como un marco de referencia, enfoque y perspectiva que nos invita a integrar y conectar toda la acción pedagógica.

Los logros de Nivel Inicial serán los puntos de partida de EGB. Los niños deberán vivir a fondo esta etapa, siendo conscientes de la finalización de una y del comienzo de la otra, usando tiempo y energía para valorizar las semejanzas y diferencias entre los dos niveles.

Para realizar acuerdos entre ambos niveles es necesario el intercambio y las propuestas comunes. Previo a ello es muy importante que existan acuerdos desde la Dirección del área de Inicial y Primaria, para que junto con los supervisores y los equipos de conducción gesten y avalen el proyecto.

La articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza. Esto se puede pensar cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, el lugar del juego, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo.

La articulación es un proceso, una construcción que sólo se puede lograr desde el consenso, el trabajo conjunto y las acciones concretas. Si pensamos la articulación de esta perspectiva dejaría de ser una utopía para ser realidad en nuestras instituciones educativas.

Bibliografía

ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LA ESCUELA PRIMARIA. Obtenido el día 20 de junio de 2011 desde

<http://www.scribd.com/doc/3166533/Articulacion-entre-el-Nivel-Inicial-y-la-Escuela-Primaria-y-el-Fortalecimiento-de-la-ensenanza-en-el-Segundo-Ciclo>.

FERNÁNDEZ PAÍS, Mónica. 2011. "Propuestas de enseñanza centradas en el juego, definición y criterios de organización. En *Licenciatura de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Río Negro.

FERREIRO, Emilia. 2002. "Leer y escribir en un mundo cambiante Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: CINVESTAV.

- . 1983. “Psico–génesis de la escritura. En Cesar Coll (Comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- . 1997. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- . 2005. *Al borde de un ataque de prácticas*. Bs. As.: Editorial Aique.
- HARF, Ruth. 2009. “La articulación interniveles: un asunto institucional”. (Año 9, N° 82). Buenos Aires. Ediciones *Novedades Educativas*.
- HARF, Ruth; SARLÉ, Patricia y otros. 1996. *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- LUCHETTI, Elena. 2007. *Articulación* (2° edición). Buenos Aires.: Editorial Bonum
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Provincia. de Río Negro (2000). *Diseño Curricular Nivel Inicial y Nivel Primario*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2010. *Documento de Articulación Nivel Inicial y Nivel primario*.
- SARLÉ, Patricia. 2008. *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

¿Practicamos para leer y escribir?*

Entre los modelos teóricos y las prácticas reales de escritura y lectura en el aula

Vanina Raúl

Introducción

La falta de lectura por parte de los alumnos, los escritos pobres o la falta de motivación en general hacia el aprendizaje de estas prácticas, se habría tornado en tema de debate ineludible entre los docentes. Para analizar esta situación se intentará establecer la necesidad de convertirnos en docentes críticos e investigadores de nuestras propias prácticas, para transformarnos en verdaderos observadores reflexivos e interpretativos de lo que acontece en el aula, tal como expresan Paulo Freire (2011) y Edith Litwin (2008).

El postulado de partida será que, como actores de la comunidad educativa, los docentes deberíamos poder replantearnos nuestras prácticas desde la búsqueda de fundamentación pedagógica, porque esto posibilitaría identificar las concepciones que subyacen explícita o implícitamente en las decisiones curriculares, en los comentarios y en las acciones que formalizamos día a día (Freire, 2011). De esta manera, crearíamos las condiciones institucionales necesarias que promuevan la revisión de lo hecho y el planteo de otros posibles caminos en conjunto.

El eje de este trabajo será, entonces, el rol del docente y la tensión que se ocasionaría entre las exigencias que perciben los docentes desde el marco curricular; lo que acontece realmente en las prácticas áulicas y lo que las teorías postulan como experiencias necesarias a planificar en relación con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura.

Para abordar dicha problemática se comenzará con la reflexión sobre la escisión entre los fundamentos teóricos que desarrolla el currículum de la provincia de Río Negro y las prácticas reales que desarrollan los docentes en las escuelas primarias en el segundo y tercer ciclo.

La referencia a la “escisión” se hará desde una visión que intente superar tanto la concepción lineal de aplicación de la norma escrita como la visión de disolución del currículum (Terigi, 2004). Por ésto, se planteará la necesidad de analizar cuáles serían los mecanismos de apropiación o –en palabras de la autora citada– los procesos de especificación curricular (Terigi, 2004) que podríamos y deberíamos ejercer los docentes sobre la norma para transformarla en el ámbito de la escuela, con la finalidad de establecer una relación entre lo deseado y lo real, entre lo prescripto y la práctica.

Se tratará de mostrar posibles caminos para que lo que se plantea desde el ámbito curricular se transforme, recree y adapte a partir de las especificaciones que se desarrollen en cada Institución Educativa dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Proyecto Curricular Institucional (PCI). Estos son herramientas que deberían ser resignificados y evaluados periódicamente por los equipos docentes para no convertirse en un hecho burocrático institucional más dentro del calendario escolar. Esta propuesta de especificación curricular se fundamentará en las

ideas desarrolladas por Philippe Perroud (2004), Edith Litwin (2008), Antonio Bolívar (1996) y Paulo Freire (2011), quienes presentan al docente como promotor de cambio, de creación y recreación del currículo; actitudes que posibilitarían comenzar un proceso de enculturización de las escuelas.

Esa primera sección del trabajo sentará los fundamentos teóricos que facilitarán el desarrollar la concepción del docente como constructor de su práctica, que cuestionará lo establecido/instituido y buscará los intersticios para provocar el cambio sin desconocer el contexto en el que desarrolla sus prácticas diarias. Ese conocimiento y posicionamiento le permitiría identificar y diferenciar prácticas reproductivas de prácticas transformadoras de la realidad, en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura. Un docente que posibilitaría una alfabetización crítica como propone Berta Braslavsky (2009), para que la lectura y la escritura no sean una enseñanza en sí mismas sino que se planificarían prácticas en las que su enseñanza y aplicación serían una necesidad (Kaufman, Ana María: 2009; Lerner, Delia: 2001; Finochio, Ana María: 2009).

Los docentes deberíamos plantearnos y reconocer la importancia de indagar sobre qué se entiende y qué significaría en la práctica diaria escribir para una alfabetización avanzada; si existen diferentes formas de “leer” y “escribir”; cuáles serían los propósitos que deberían presentarse como mediadores de las actividades de lectura y escritura al planificar. Luego debería evaluarse si dichas acciones permitirían en la práctica utilizar la palabra como vehículo de expresión, de juego y creación; de apertura a mundos imaginarios o si se usaría la lectura y escritura como medios para la copia y reproducción de la cultura escrita.

Durante el proceso de construcción de la práctica docente, la evaluación debería plantearse como una herramienta diaria para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y, por lo tanto, permitiría a los docentes desarrollar una propuesta educativa integral crítica, teniendo en cuenta que el qué, el cómo y el para qué evaluamos se relacionaría directamente con el qué, cómo y para qué enseñamos.

En resumen, se propondrán como elementos constitutivos del rol docente, las competencias de observación, descripción, análisis e interpretación de las prácticas que los docentes promovemos. También sus consecuencias e implicancias en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura durante la alfabetización avanzada, para lograr formar verdaderos practicantes de la lectura y escritura, como propone Delia Lerner (2001) y no sujetos que descifran el sistema de escritura.

Primera Sección: Mirar hacia el interior de la Institución

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”
(Freire: 2009; 30)

¿Corresponde a los docentes participar en la elaboración del currículo provincial? La interrelación con la norma curricular y su transformación en la práctica ¿sería aceptable, deseable u objetable tanto desde el Nivel Institucional como desde el Político de especificación curricular? Analizar las implicancias del encuadre pedagógico y didáctico que se propone desde la norma curricular vigente, ¿entraría dentro de las funciones del docente? La capacidad de revisión y cuestionamiento crítico del trabajo que desarrollan, de manera individual o en equipo, ¿debe ser una capacidad a fortalecer dentro de cada Institución educativa? Realizar una fundamentación pedagógica de las planificaciones y de los actos diarios ¿permite corroborar la correlación existente o no, entre lo que se postula teóricamente y lo que luego se desarrolla en las prácticas reales áulicas e institucionales?

En esta primera parte se intentará fundamentar la necesidad de indagar y explicitar la concepción pedagógica tradicional o progresista (Freire, 2011) como parte constitutiva del rol docente a nivel individual e institucional. Esta explicitación ideológica permite, en la práctica docente, mantener un posicionamiento en relación a la norma curricular vigente y a las especificaciones que se le pueden formalizar desde la Institución o desde la labor áulica.

Rol Docente, entre la aplicación lineal y la resignificación de la norma curricular

El Diseño Curricular de la provincia de Río Negro (2011) presenta el encuadre socio-político, pedagógico y didáctico que los docentes de la provincia percibieron como oportunos e ineludibles para desarrollar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en sus aulas. Para llegar a esa versión final de la norma curricular, durante el ciclo lectivo del año dos mil diez los docentes participaron de espacios institucionales planificados desde el Consejo de Educación, para propiciar el análisis y la reflexión sobre la versión del Diseño Curricular vigente hasta ese año. Se han identificado, en dichas instancias, los fundamentos y conceptos que es necesario seleccionar, modificar y enfatizar en las escuelas rionegrinas durante los próximos años.

El proceso de análisis, cuestionamiento y modificación de la prescripción curricular para construir una nueva versión con consenso entre el colectivo docente, puede llegar a interpretarse o presuponerse desde el Nivel Político e Institucional, como una instancia que implica, en el futuro próximo, la implementación directa de la nueva norma curricular en la práctica docente. Esta presunción de aplicación directa desconocería que un proyecto curricular, al transitar por los niveles Institucional y áulico, se irá sometiendo a nuevas transformaciones que afectarán al currículum oficial, diferenciándolo del currículum real que se pondrá en práctica en el aula.

Flavia Terigi (2004) establece tres niveles de especificación curricular: el de las políticas curriculares, del accionar institucional y del trabajo didáctico en el aula. Teniendo en cuenta las intervenciones que desarrollarían los actores en cada nivel, la autora identifica procesos curriculares de aceptación, rechazo o redefinición que pueden operar sobre la norma prescripta.

El currículum se puede proyectar –desde los niveles de especificación–, como un conjunto de textos o prescripciones que especificarían el qué, cómo, cuándo y de qué manera se deberá enseñar para que los docentes apliquen directamente en sus planes. De otro modo, puede presentarse como un proceso de elaboración y reelaboración de la norma escrita con la necesaria participación e inclusión de los sujetos en las diferentes instancias de especificación. Los docentes pasarían de ser meros receptores de la norma a constituirse en participantes activos desde la elaboración hasta la implementación del currículum, para lograr establecer vínculos entre las creencias profesionales de los maestros, los objetivos personales que ponderan y la norma curricular (Bolívar, 1996, Terigi: 2004, Perroud, 2004, Litwin, 2008).

Antes de avanzar en el análisis sobre qué componentes, metodologías o acuerdos generales de organización correspondería propiciar, forjar y proyectar –desde el trabajo en equipo de los docentes–, para alcanzar una especificación y adaptación de la norma curricular en la elaboración de un PEI y un Proyecto Curricular Docente que establezcan propuestas significativas en el planteo de una alfabetización avanzada, parecería oportuno, primero, indagar en el caso específico del Diseño Curricular de la provincia de Río Negro (1996:2011). Indagar acerca de cuál o cuáles podrían ser los fundamentos o los presupuestos que en las últimas décadas fueron propiciando el surgimiento de discrepancias entre lo prescripto-consensuado desde la norma curricular provincial y las elecciones personales o las prácticas desarrolladas por los docentes.

Se puede presuponer que un proceso de rechazo o de disolución de la norma curricular se manifiesta bajo el fundamento de una posible contradicción entre los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos que postulan los docentes; y el prescripto desde el nivel político o en el planteo de una escasa participación de los docentes en la elaboración del currículo.

Se comenzará por analizar el primer supuesto de contradicción entre el sustento teórico de los docentes y el del currículo provincial. Podríamos permitirnos aseverar que nos sería difícil intentar refutar que tanto el encuadre socio-político, la concepción pedagógica como la concepción didáctica que se describe desde el Diseño Curricular (1996, 2011) no se encuadran bajo una visión democrática progresista y crítica de la educación primaria, ya que desde su fundamentación se reconoce que:

Una concepción crítica del curriculum requiere pensar las distintas formas en que se puede construir el conocimiento, considerando la realidad histórico-social y la diversidad cultural, para garantizar la igualdad de acceso al saber. En este sentido Tomaz Tadeu Da Silva (1995) expresa “Es en la intersección de la teoría con las diversas prácticas educativas existentes –históricamente localizadas–, donde se pueden plantear las bases del desarrollo de los currículos críticos y progresistas, o de las pedagogías críticas” (Diseño Curricular Río Negro: 2011: 14).

En relación a la participación de los docentes en la elaboración del currículo, en cambio, nos sería posible identificar que habría otras maneras de diseñar, planificar e implementar, en forma conjunta desde el Nivel de política curricular y el Nivel de accionar institucional, procesos más reflexivos, activos y continuos en el transcurso del tiempo de participación colectiva docente para la elaboración y reelaboración del currículo. Se vuelve fundamental asumir, por lo tanto, la necesidad de participación en espacios de análisis y evaluación de las divergencias que se manifiestan entre lo prescripto y consensuado desde la teoría curricular, con lo que se puede observar o experimentar en la práctica diaria; y su relación o no con la participación otorgada y puesta en práctica de los docentes al elaborar el diseño.

Por su parte, Paulo Freire (2011) promueve la idea de utilizar el discurso teórico como sustento de la reflexión crítica sobre la práctica para analizar lo que se realiza en el presente, cuestionar lo que se hizo y, sobretudo, proyectar un futuro deseable con el fin de promover la superación de las dificultades. La aceptación de la reflexión como competencia de la práctica diaria proporcionaría las habilidades para poder avanzar en la visibilización y apreciación crítica de conceptos, metodologías e ideologías que se pueden mantener encubiertas en las preferencias personales de los docentes o en las prácticas que se han institucionalizado a lo largo de diferentes procesos históricos en los establecimientos educativos rionegrinos, y que provocan procesos de rechazo de la norma. El debate ayudará a vislumbrar y diferenciar las implicancias pedagógicas y didácticas entre una concepción progresista del rol docente y una concepción tradicional; incluyendo a su vez la valoración que se pudiera establecer de los procesos de transformación, desde los niveles político, institucional y personal, a través del análisis referente a las implicancias e involucramientos que pudieran manifestar los docentes al relacionar sus prácticas diarias con la norma curricular.

En referencia a la presunción de aceptación o rechazo de las transformaciones en las currícula, como competencia del rol docente, desde una concepción tradicional se cuestionaría la reflexión o transformación sobre la norma porque no se considera al docente en el nivel político e institucional como un profesional con la preparación o destrezas suficientes para lograr efectuar, desarrollar y fundamentar la selección del currículo. Esto terminaría provocando que el docente no se asuma como sujeto activo de participación desde su posicionamiento personal. El rol docente se limitaría a adoptar la norma prescripta y seguir los pasos que un teórico o especialista externo le

sugieren como los acertados para enseñar y producir en sus alumnos el aprendizaje requerido para la sociedad. Desde esta posición, toda transformación de la norma causa su disolución.

Lo que cabría analizar y debatir, en cuanto al rol docente y a las competitividades que comprenden las prácticas de enseñanza, es si toda transformación termina siendo una disolución de la norma o si en la práctica real es posible que exista cierto grado de transformación aceptable y hasta deseable de la norma curricular vigente.

Se puede considerar, desde una ideología democrática progresista –como la que sostiene Paulo Freire (2011)–, que no es posible realizar una aplicación lineal del currículo, pero fundamentalmente, que no sería esperable o deseable que los docentes reciban una norma curricular para ser aplicada sin una lectura crítica que permita su apropiación y transformación en base al contexto de la Institución.

Sería aceptable y deseable que se soliciten, desde un posicionamiento ideológico de rol docente progresista, espacios de resignificación y recreación de la norma curricular para producir procesos de especificación curricular significativos en cada Institución escolar, que permitan optimizar los mecanismos de fundamentación, apropiación, adaptación y valoración de la norma curricular.

En la práctica diaria se podría percibir y comprender tal posicionamiento, desde las competencias para enseñar que Philippe Perrenoud (2004) denominó *de organización de la propia formación continua y de participación en la gestión de la escuela*.

Al respecto, desde el Diseño Curricular (2011) se sostiene:

La interacción cotidiana entre el currículum y el proceso de desarrollo curricular configura un espacio de reflexión e investigación permanente en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones deben constituirse, entonces, en lugares propicios para el trabajo en equipo, de interpretación y toma de decisiones curriculares, de deliberación continua sobre lo que ocurre en el contexto particular de cada escuela, considerando a todos los sujetos que las habitan, problematizando la realidad (Diseño Curricular Río Negro: 2011: 14).

Los docentes deberían desarrollar las competitividades que favorezcan el rol de “hacedores” del currículum (Barco: 2009), para involucrarse en la identificación de los cambios o transformaciones que puedan plantear la necesidad de converger en una “enculturalización” de la enseñanza (Bolívar, Antonio: 1996) en lugar de solicitar o promover una reestructuración o actualización de contenidos.

La propuesta de “enculturalización” de la enseñanza tendría como fin arbitrar espacios para la intercomunicación, el debate, la evaluación de prácticas o experiencias didácticas y para el fortalecimiento del compromiso ético docente. Esto se haría favoreciendo y fortaleciendo la transformación, a partir de la identificación de los conceptos o actitudes histórico-tradicionales que se encuentren vacíos de significatividad real o de sustento teórico en la actualidad. También manifestándose la necesidad de transformación real de las prácticas en torno al cómo enseñar, a las metodologías a seleccionar e implementar y teniendo en cuenta el posicionamiento ideológico que sustenten las prácticas áulicas e institucionales y que promuevan una Educación Crítica Integral.

La “enculturalización” de las Instituciones educativas posibilitaría y acompañaría el tratamiento del cuestionamiento sobre qué transformación convendría acompañar o suscitar desde el colectivo docente como acción necesaria para promover una alfabetización avanzada sustantiva y significativa para los alumnos de las escuelas primarias. Porque, como fundamenta Freire (2011), los docentes deberíamos primero aprender a leer críticamente el currículum, el mundo y el con-

texto de nuestra Institución para luego poder acompañar y enseñar a nuestros alumnos a leer críticamente.

En el presente desarrollo se ha tratado de reflexionar sobre la relación entre los docentes, la norma curricular, las trayectorias profesionales y la posibilidad de constituir espacios de debate en cada Institución para reconocer el posicionamiento ideológico que se verbaliza y el que subyace en las prácticas, provocando y propiciando formas más activas de participación en la elaboración de los currículos. Para que la reflexión crítica se torne, como dice Freire (2011), en una exigencia y si fuera posible, en una obligación del rol de docente para evitar que la teoría progresista se convierta en un palabrerío.

En desarrollos posteriores (dado que este es un primer avance), me propongo progresar en relación a las especificaciones que tendrían que desarrollarse sobre la norma curricular para otorgarle significatividad y valor, en cada Institución, a través de la lectura crítica del contexto y del posicionamiento ético e ideológico docente. Este posicionamiento se pondrá de manifiesto en nuestra aceptación de ser sujetos histórico–sociales capaces de comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir, cambiar y romper con lo instituido (Freire, 2011). Allí se analizarán y buscarán posibles alternativas progresistas y críticas de alfabetización avanzada. Alternativas que tratarán de proporcionar sustento, para que los actos educativos tradicionales individuales de los alumnos de practicar para leer y escribir, sean transformados en actos educativos colectivos entre alumnos y docentes de participación activa en experiencias y prácticas reales de escritura y lectura.

Bibliografía

- BARCO, Susana. 2009. *Noticias de un currículo en elaboración: el caso de la mesa curricular neuquina*. Intervención en el panel “La formación docente: abordajes históricos y nuevas miradas” II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.
- BOLIVAR, Antonio. 1996. “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización” En Pereyra, Miguel Ángel et al (comps.) (1996) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de Educación comparada*. Barcelona, Pomares–Corredor.
- BRASLAVSKY, Berta. 2009. *¿Primeras letras o primeras lecturas?*. Buenos Aires: FCE
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO(1996) 2011.
- FINOCCHIO, Ana María. 2009. *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, Paulo. 2011. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2º ed. 3º reimp. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- KAUFMAN, Ana María. 2009. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LERNER, Delia. 2001. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE
- LITWIN, Edith . 2008. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, Philippe. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: GRAÓ
- TERIGI, Flavia. 2004. *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Cap. 3 Buenos Aires, Editorial Santillana.

* Este artículo forma parte del Trabajo Final de la Licenciatura en Educación Primaria.

“Que sepa abrir la puerta para ir a jugar... jugando...”*

**La disponibilidad lúdica y corporal del docente
en la enseñanza del lenguaje corporal**

Carina Reinaudo

Introducción

El docente de educación inicial transita experiencias que le permiten pensar la expresión corporal como un lenguaje de comunicación, activando sus imágenes y sensaciones para convertirlas en lenguaje. Así, puede construir un modo de intervención particular para la enseñanza de los lenguajes corporales. ¿Cómo puede el docente intervenir para que el niño se apropie de estos?

Se hace necesario pensar en el vínculo entre los niños y un docente que explore, experimente, se sensibilice, se exprese en sus movimientos y en los escenarios que posibilitan el aprendizaje significativo.

El presente trabajo se inicia a partir de los datos obtenidos en las salas de cuatro años de Nivel Inicial del JIN N° 20, de la localidad de Trenel. La disponibilidad lúdica y corporal del docente en la enseñanza del lenguaje corporal desde una perspectiva grupal surge como tema a investigar.

Se indaga la expresión corporal como un lenguaje. Este abordaje incluye una “perspectiva holística”, como lo plantea Loyola (2010), quien guía el análisis bibliográfico de los autores presentados.

La problemática que se pretende examinar es cómo influye la disponibilidad lúdica y corporal del docente en las propuestas de enseñanza del lenguaje corporal desde una perspectiva grupal. A partir de esta indagación se considera que podría establecerse una relación entre la disponibilidad lúdica y corporal del docente y la apropiación por parte de los niños del lenguaje corporal en el trabajo colectivo. Se abordan temas como los vínculos entre las artes y la educación; la expresión corporal para el desarrollo de la sensibilización y comunicación en el niño; el juego y el cuerpo del docente en la enseñanza del lenguaje corporal; la perspectiva del trabajo grupal para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos, entre otros.

Esta investigación resulta de interés para los docentes, ya que permite reflexionar sobre su práctica como educadores mediadores. También alcanza a toda persona interesada en la investigación y en la enseñanza de las artes.

Desarrollo

Según el Diseño Curricular para la educación inicial de la provincia de Buenos Aires (2008), el lenguaje es una herramienta que permite a las personas exteriorizar una serie de experiencias que se canalizan mediante diversos códigos para comunicar un significado.

El concepto “lenguaje” es considerado en sentido amplio, como un sistema de signos articulados, relacionado con coherencia y lógica interna que produce un efecto de sentido. Es la capacidad de re-presentar un objeto en su ausencia desde otros códigos, aquello propio de todo lenguaje.

Los lenguajes expresivos y el juego permiten la articulación del mundo externo e interno, allí es posible el aprendizaje. La construcción del lenguaje corporal por parte de los alumnos los hace sensibles, autónomos, cultivando diversas formas de expresión.

Según Loyola (2010) el abordaje de la enseñanza de las artes en el Nivel Inicial implica considerar la pluralidad de lenguajes en los que se desarrollan las producciones artísticas. Cita a Eisner (2002), quien visualiza cómo las formas de representación son utilizadas por el sujeto para compartir con otros su modo de aprehender el mundo. Afirma que el lenguaje permite hacer públicos los pensamientos, sentimientos e imaginaciones. La danza, el arte, la poesía, la literatura constituyen formas de representación que deben considerarse en las propuestas de enseñanza porque contribuyen a desarrollar en el niño la alfabetización en esas formas y la construcción del significado.

El niño es cuerpo que puede sentir, y al sentir, pensar y memorizar, por lo tanto, se descubre a partir de la propia experiencia. El cuerpo de todo ser humano posee una memoria emotiva que puede expresarse mediante el movimiento singular de cada sujeto. La experiencia no puede transferirse a otro, pero sí puede ser compartida con otros para abrir nuevos caminos a la actividad lúdica.

La vivencia del cuerpo permite ir trazando caminos personales hacia la socialización. La expresión corporal puede considerarse una herramienta socializadora por su influencia en la dinámica grupal.

Stokoe (1978) explica a la expresión corporal como una forma de danza, entendiéndola como movimientos de todo o partes del cuerpo, ordenados rítmicamente siguiendo algún esquema individual o grupal que expresa emociones, sensaciones, ideas y situaciones. Dicha disciplina es pensada como uno de los lenguajes artísticos del patrimonio humano, concibiendo por artístico todo aquello que enriquece la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la comunicación.

El propósito de la expresión corporal en la educación inicial es que los alumnos logren enriquecer y profundizar sus conocimientos acerca de los movimientos que realizan. Se destaca el valor de la sensibilización artística, rescatando su doble protagonismo: como observador, capaz de apreciar la danza de otros; y como “actor”, capaz de explorar e imitar. Estos caminos los orientarán hacia la creación.

Segovia detalla algunas condiciones necesarias para que la danza y la expresión corporal se desarrollen en un clima propicio, tales como un espacio físico adecuado; la vestimenta, cómoda y apropiada; la claridad de la consigna por parte del docente y la autonomía del alumno en sus movimientos. Finalmente, el tiempo de las clases dependerá de las características de la propuesta y del momento en que se encuentre el grupo.

La incorporación de instrumentos musicales enriquecerá las diversas propuestas, ya que al desarrollar el oído musical el cuerpo responde con movimientos sensibles y creativos. Otro recurso es el lenguaje verbal, pues los enunciados orales en todas sus formas son proveedores de transformaciones creativas del cuerpo.

Loyola (2010) introduce a la disponibilidad lúdica y corporal del docente como una de las condiciones para la enseñanza del arte en el Nivel Inicial. El cuerpo de éste se muestra ante el niño como posibilidad de jugar, comunicar y ser observado.

Ante la pregunta ¿qué importancia tiene el juego y el cuerpo del docente en las propuestas de enseñanza del lenguaje corporal?, se presentan los aportes de Cañequé (1991), quien analiza los grupos de juego para adultos y observa que las transformaciones producidas en las conductas de los jugadores adultos sufren un “reaprendizaje” (p. 68).

La autora explicita algunas recomendaciones para ejercer la tarea de coordinador de juego. Se sostiene que algunas de ellas pueden ser consideradas por el docente con su grupo de niños, a saber: la disposición del docente de “meterse en el pellejo” (p. 80) de los integrantes de su grupo a fin de que algún movimiento de ellos pueda ser incluido en el campo de juego; la inclusión de algún aporte insólito, sin temor al ridículo o a sentirse inadecuado; ser maestro que conduce al descubrimiento y guía de la dinámica grupal. Todos estos roles deben producirle una cuota de placer, sino deberá revisar la propuesta de trabajo.

En referencia a la participación del adulto en las situaciones lúdicas, Bruner (citado en Aizencang, 2005) expresa que la presencia de un adulto facilita una concentración más prolongada en la situación de juego. La intervención del docente no debe ser excesiva porque no daría lugar a la iniciativa del niño.

Por otro lado, no toda actividad del alumno implica jugar, ya que son ellos quienes distinguen lo que es juego de lo que no lo es; pero es el docente quien facilita el tiempo, los espacios y los objetos guiándolos.

Vigotsky (1896–1934) caracteriza al juego como actividad promotora del desarrollo infantil, como generador de la Zona de Desarrollo Potencial. Sin embargo, no está de acuerdo en pensarlo como actividad placentera. El juego es una producción como respuesta a una necesidad no resuelta, cuando el niño domina ésta por sobre el significado puede realizar más cosas de las que puede comprender.

Como articulación entre la teoría y la práctica, se considera un estudio exploratorio que proporciona algunas herramientas para abordar la problemática planteada. Se realizan entrevistas espontáneas a maestras de salas de cuatro años para conocer su punto de vista. Entre los aspectos positivos que influyen en la disponibilidad lúdica y corporal del docente, las educadoras subrayan la buena predisposición del maestro para realizar propuestas que impliquen juegos corporales.

Entre los aspectos negativos, se destaca la edad del maestro, pues no siempre la condición física acompaña su voluntad de participación. A veces, las actividades se hacen por períodos de tiempo más cortos ya que no se posee la movilidad que se tiene cuando se es más joven.

Loyola (2010) sostiene que si hay algo que identifica al docente de Nivel Inicial es la necesidad de adoptar la disponibilidad lúdica y corporal en sus propuestas de enseñanza sin importar su edad, con una participación activa e integral, rompiendo con los estereotipos de “hacer el ridículo” que atentan con la posibilidad de entrar en juego.

En función de lo expresado se presentan los aportes de Pais (2007), quien propone revisar la tarea de enseñar en la Escuela Infantil. Presenta a la pareja pedagógica como modo de organización institucional, conformado por dos docentes o por una maestra de sección y una preceptora. Esta organización remite a tomar en consideración la experiencia que relata Goggi (2009) referida al trabajo en pareja pedagógica. Ésta se instituye como modalidad de trabajo que permite a los docentes interactuar con otro maestro en la misma práctica de un modo estable, alterar los roles de enseñante y observador, ofrecer más oportunidades para individualizar la enseñanza, observar otros estilos de desempeño y ser observado, fomentar actitudes de ayuda y cooperación.

En el presente trabajo se valoriza esta alternativa, aunque no se pretende que sea la única, ante lo planteado por una de las docentes encuestadas en lo relativo a su edad como condicionante de su condición física óptima, que no acompaña sus ganas y participación en la enseñanza del lenguaje corporal.

El maestro de educación inicial se involucra con su tarea cuando “pone el cuerpo”. Así lo explica Calmels (2007) afirmando que en el jugar el cuerpo se modifica; con otra postura, otra

voz, otra actitud postural. Se hacen gestos, en una acción lúdica en la cual los niños mantienen una tensión e interés en relación con su cuerpo.

El juego es productor de corporalidad y el docente tiene una función corporizante. Pondrá en juego su cuerpo en el vínculo con el niño, quien tomará como referente el cuerpo de su maestro para construir el suyo. El autor alude a las manifestaciones corporales como expresiones de los gestos, la escucha, la mirada, el rostro, la actitud postural, el contacto, los sabores, la voz, entre otros. Si el rostro, la voz, la mirada, el sabor, el contacto, la actitud corporal no existieran, no habría cuerpo. Cuanto más pequeño es el niño, más necesita del cuerpo de un adulto que lo entienda y lo perciba.

En el Diseño Curricular Jardín del Instituto Vocacional de Arte se consideran los aportes de Lev Vigotsky, quien sostiene que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, se adquiere en un contexto social y el sujeto es social. El ser humano se constituye a través de la internalización de la cultura en donde la educación es relevante. La internalización implica una serie de transformaciones: toda actividad externa debe ser modificada para volverse interna y la actividad interpersonal se convierte en intrapersonal. Entonces, el sujeto “es un resultado de la relación” (Baquero, 2004:52). El autor vincula los procesos escolares con el desarrollo al introducir el concepto de “zona de desarrollo próximo”. Sostendrá que es el aprendizaje el responsable del desarrollo cognitivo. El grupo de aprendizaje es una estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo para lograr determinados aprendizajes.

Mangarelli y Loyola (2007) afirman que en el espacio de lo grupal se articulan dos fuerzas organizadoras: una que proviene del interior de los sujetos y otra que provee el contexto social en donde estos sujetos actúan.

Souto de Asch (1993) entiende lo grupal como un campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, donde surgen procesos compartidos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje. Dentro de este campo surgen “grupos”, conjuntos de personas que comparten un espacio y un tiempo, con una meta, en una institución que los convoca con interacciones que hacen a cada grupo singular.

Loyola afirma que una de las condiciones para que los distintos lenguajes estén presentes en los jardines es tener en cuenta la perspectiva del trabajo grupal. Promover el trabajo colectivo implica considerar la dimensión grupal como más allá del trabajo en grupo. Para ello el educador tendrá en cuenta la trama socio afectiva, la dimensión comunicativa, la posibilidad de tornar públicas las ideas, imágenes y sentimientos.

En cuanto a la organización grupal, una docente entrevistada afirma que la actividad se realiza en grupo total, o divididos en dos grupos, debido a la elevada matrícula y al escaso espacio físico con que se cuenta para realizar las diferentes propuestas. En virtud de ello, se retoman los aportes de Pais (2007), quien afirma que los niños deben apropiarse del espacio y transitarlo libremente. Propone que la sala esté a disposición de la tarea, y otorga relevancia a la distribución del mobiliario en función de las necesidades de los niños y no de los adultos.

Vigotsky (1997) enfatiza el carácter social de la capacidad creadora. Lo intersubjetivo es la base para lo intrasubjetivo. Las experiencias previas potencian las posibilidades combinatorias del pensamiento y aquí tienen relevancia los espacios educativos para promover estos procesos.

El autor llama actividad creadora “a toda realización humana creadora de algo nuevo” (p.7). Distingue en la conducta del hombre dos tipos de impulsos. Uno llamado “reproductor”, cuando el hombre repite normas de conducta ya creadas. El otro impulso se relaciona con la capacidad del hombre de combinar y crear. El cerebro reelabora a partir de experiencias pasadas y crea

a partir de ellas nuevas normas y planteamientos. Toda actividad humana que cree nuevas imágenes, acciones, pertenece a la función creadora “combinatoria”. Existe creación cuando el ser humano imagina, combina, y crea algo nuevo. La creación colectiva permite comprender que gran parte de todo lo creado por el ser humano corresponde a la creación anónima colectiva de inventores anónimos, por ello se valoriza la importancia de los procesos creadores desde la infancia para el desarrollo y la madurez del niño.

En los niños pequeños se puede observar que los procesos creadores se manifiestan en los juegos, estos reelaboran las experiencias pasadas y las combinan entre sí para responder de alguna forma a sus necesidades. La facultad de combinar lo antiguo con lo nuevo sienta las bases de la creación.

Conclusión

El hombre ha desarrollado diversos modos de manifestar y simbolizar su sensibilidad sobre la realidad circundante. El movimiento, los gestos, son formas de representación utilizadas por cada sujeto que comparte con otros en el aprendizaje del mundo. Los lenguajes artísticos ofrecen la invalorable posibilidad de acercar al niño a las producciones culturales de su comunidad.

La apropiación del lenguaje corporal por parte del niño brinda oportunidades para el desarrollo de la autonomía, la percepción y la sensibilidad; la construcción del conocimiento y el desarrollo de la capacidad cognitiva.

Un docente sensible y comprometido con su cuerpo ofrece oportunidades para que los niños construyan el suyo mediante el descubrimiento y el juego con el mismo. Así, el maestro dispondrá de recursos personales como el cuerpo, los afectos y sentimientos en las propuestas de enseñanza del lenguaje corporal. Algunas sugerencias para ello se refieren a la continuidad de las situaciones de aprendizaje en este campo, al enriquecimiento de los aprendizajes incorporados anteriormente con un orden de complejidad creciente con propuestas cada vez más desafiantes.

Resulta relevante la disposición corporal y lúdica del docente en la enseñanza de estos lenguajes. El maestro que pone el cuerpo junto al niño, ayuda a cada uno a descubrir su propia disponibilidad corporal, ofrece la posibilidad de jugar, comunicar y ser observado por otros. Así, el juego es una actividad que el niño define como tal y que le permite resolver situaciones que en la vida real no podría.

En las encuestas realizadas, uno de los aspectos positivos es la disponibilidad lúdica y corporal del educador, quien cumple una función corporizante ya que el niño construye su cuerpo a partir del cuerpo del docente. Éste es un referente para el alumno, pero esto no significa que deba ser el único. Entre los aspectos negativos observados se postula la influencia de la edad y sus limitaciones en aquella disponibilidad. En función de ello se presenta como alternativa la posibilidad de trabajar con una pareja pedagógica, aunque el tema que anima este trabajo no se resuelve únicamente con esta propuesta. Esa posibilidad puede ser interesante para ofrecer mejores oportunidades a los alumnos.

El sujeto se construye a partir de los otros, que participan en la internalización de la cultura y es en este proceso donde cobra relevancia la educación. En consecuencia, el aprendizaje tiene significación social. Se valoriza la perspectiva grupal en la enseñanza del lenguaje corporal, así los sujetos construyen lazos que conforman su identidad colectiva. Se necesita un docente dispuesto a los requerimientos del grupo y de cada sujeto observando dificultades y aciertos que surjan de sus propuestas de enseñanza.

Si el docente está dispuesto a poner su cuerpo para saberlo, compartirlo, sensibilizarlo, entrar en contacto con otro –su alumno–, ese maestro está dispuesto corporal y lúdicamente para favorecer el aprendizaje significativo en ellos a partir de un “nosotros”. Se trata de acompañar al niño en la apropiación de dicho lenguaje.

La consideración de la reflexión del docente sobre su práctica para compartirla con otros, le permite dejar de ser mediador pasivo entre la teoría y la praxis, para ser un sujeto activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Permitirse preguntar, confiar en que no hay una única respuesta en la tarea de enseñar autoriza la posibilidad del cambio.

Bibliografía

- BAQUERO, Ricardo. 2004. “La obra de Vigotsky y su contexto” en *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- CAÑEQUE, H. 1991. “Los adultos también juegan” en *Juego y Vida. La conducta lúdica del niño y el adulto*. Bs. As: Editorial El Ateneo.
- D.G.C.yE. 2008. *Diseño Curricular para la educación inicial*, DPEI. La Plata: Dirección Provincial de Educación Inicial.
- Diseño Curricular para la educación inicial de Bs. As. 2008. Jardín del Instituto Vocacional de Arte.
- EISNER, Eliot. 2002. *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu fragmentos.
- FERNÁNDEZ PAIS, Mónica. 2007. “La tarea de enseñar en la escuela infantil” en *Circular N° 6*.
Obtenido el 25 de julio de 2011 desde: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/ocumentoscirculares/2007/circular6.pdf>
- GOGGI, Nora. 2009. *El trabajo en pareja pedagógica. Conceptualizaciones, testimonios y experiencias en relación al trabajo en pareja pedagógica*. Obtenido el 27/07/2011 desde
http://old.omep.org.ar/media_files/download/El-trabajo-en-parejapedagogica.pdf
- LOYOLA, Claudia. 2010. “Condiciones para la enseñanza del arte en el nivel inicial: la perspectiva del trabajo grupal, la disponibilidad lúdica y corporal del/la docente, la disposición de tiempos y espacios, la disponibilidad y selección de recursos” en *Licenciatura de Educación Inicial*. UNRN.
- . “Imaginación: arte y juego. Pensamiento paradigmático y narrativo. Pensamiento combinatorio” en *Licenciatura de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Río Negro.
- . 2010. “Artes. Lenguajes. Formas de Representación” en *Licenciatura de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Río Negro.
- . 2007. “Grupalidad en primera infancia”. Ponencia presentada en el Congreso de Salud Mental y DDHH, Ciudad de Bs. As.
- SEGOVIA, G. 2005. “¿Qué es la expresión corporal?” en *Lenguajes Artísticos. Danza y expresión Corporal*. Capital Federal: Ediciones del Aula Taller.
- STOKOE, Patricia. 1978. “El movimiento como liberador de potencialidades” en *Educación y Expresión estética*. Bs. As. : Editorial Plus Ultra.
- SOUTO, Marta. 1993. “Lo grupal. La grupalidad, los grupos en las situaciones de enseñanza” en *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- VIGOSTKY, Lev. 1997. *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, México: Distribuciones Fontamara, Segunda Edición.

* Avances del trabajo final de tesis de la Licenciatura en Educación Inicial. Universidad Nacional de Río Negro.

Educación y vulnerabilidad social*

Amanda Rossi

Introducción

Este trabajo pretende profundizar, analizar y reflexionar sobre la tensión entre educación y vulnerabilidad social. La interpelación se presenta ante la propia vivencia frente a la fragilidad de los niños y niñas de los sectores subalternos que egresan de la escuela primaria.

Los interrogantes que surgen a partir de esta experiencia son: ¿qué sentido tiene educar hoy?, ¿para qué se educa?, ¿por qué la escuela aparece como escindida de la realidad de sus alumnos?, ¿qué desconexión existe entre la tradicional función de distribuir conocimiento y lo que se reclama para garantizar libertad y emancipación?, ¿acaso son conceptos antagónicos?, ¿qué grado de compromiso docente sostiene las prácticas actuales?, ¿desde dónde comenzar a develar el conflicto? ¿Por qué adjudicar el fracaso escolar a atributos individuales de cada alumno? ¿Por qué no reconceptualizar el fracaso escolar y pensar que algunas condiciones sociales que son vistas como de riesgo personales sólo lo son si se analizan desde lo que esa escuela moderna espera de los niños? ¿Se necesita una estrategia pedagógica especial o pensar en nuevas formas de escolarización?

Los aportes de la Filosofía de la Educación permiten cuestionar los supuestos esencialistas de la educación, centrar la mirada en la acción de los sujetos y enriquecer el análisis desde un pensamiento filosófico que desnaturaliza todo aquello que se ve como seguro, conocido, instituido, sedimentado. La apuesta es a la novedad, a la experimentación sin demasiadas certezas, a una pedagogía del riesgo, a profundizar en la interculturalidad en el campo educativo. En este sentido, Alejandro Cerletti (2008) y Silvio Gallo (2008) nos hablan de la posibilidad de innovar en educación, de enfrentar la tensión entre reproducir y dar espacio a la diferencia, de la mirada esperanzadora en cuanto a experimentar otra forma de pensar.

Se trabajará en primer lugar el contexto de surgimiento de la institución escolar. Se reflexionará sobre la escuela moderna, sus características de simultaneidad, presencialidad, estrictos regímenes de horarios y manejo de espacios y la homogeneización de situaciones de aprendizaje descontextualizadas, que conforman un dispositivo escolar que se ha mostrado inalterable a través del tiempo, cuyos resultados son niños que –aún estando en la escuela– no aprenden ni acceden a conocimientos relevantes, condicionándolos en sus futuros.

Autores como Walter Kohan (2004) y Michel Foucault (2002) permiten abordar la articulación escuela–dispositivos de control desde el origen de la institución y Ángel Díaz Barriga (1995) nos introduce en el concepto de la escuela como parte fundamental del proyecto moderno.

Se torna necesario indagar y reflexionar sobre la incidencia del dispositivo escolar en las formas de dominación, funcionales a la reproducción de desigualdades socio–económicas. Una plena inclusión educativa exige un análisis político–educativo que ponga en tensión aspectos del proyecto escolar que atentan contra dicha inclusión. Michel Foucault (2002) aborda el tema de cómo cada sistema social establece sus criterios de existencia, las instituciones disciplinarias y los dispositivos disciplinarios, para sostener las subjetividades institucionales. Con el propósito de

profundizar sobre la importancia de la interculturalidad, el trabajo recorre distintos temas como modernidad, colonialidad, descolonialidad, liberación, subalternidad y pedagogía de la liberación, desde autores como Aníbal Quijano (2001), Inés Fernández Mouján (2010), Arturo Escobar (2003), Paulo Freire (1973) y Enrique Dussel (2000). Los mismos realizan distintos aportes a fin de comprender que es posible construir otras formas de producción de conocimiento, un sistema educativo propio desde el cuestionamiento de distintos conceptos como libertad, independencia y emancipación, hacia la liberación efectiva del oprimido.

Una de las ideas centrales de este trabajo es analizar la relación poder-saber, por la que se condiciona la posibilidad de aprender según el contexto social al que se pertenece.

Robert Castel (1986) analiza la correspondencia entre la pobreza y el aprendizaje de los niños, de cómo se considera aquella como un escollo para acceder a la posibilidad de aprender, a partir de una visión lineal del “otro pobre”, que no lo habilita para el aprendizaje. Se propone interrumpir estas miradas naturalizadoras del aprendizaje (“con estos chicos, más no se puede pretender”, “por lo menos que sepan leer y escribir mínimamente”, “que puedan aspirar a un trabajo digno...”), para poder otorgar una nueva identidad al otro, ubicarlo en otro lugar, donde la pobreza no estigmatice. Para ello se aborda el análisis a partir de un recorrido histórico, a efectos de observar los cambios en la producción de subjetividades: bajo el amparo del Estado Nación, la reproducción del lazo social ciudadano, con una normativa estatal y distintos mecanismos de disciplinamiento y en la actualidad, donde las nuevas subjetividades son pensadas bajo condiciones mercantilistas y se relacionan con el logro de éxitos en el ámbito laboral. Desde el recorrido bibliográfico, Ignacio Lewkowicz (2006) permite indagar el campo de la historia de las subjetividades y cómo las mismas son el resultado de marcas socialmente instituidas. La lectura de Pierre Bourdieu (1977) permite explicar cómo se producen los procesos de reproducción social bajo la influencia del poder económico, y ampliar la comprensión en relación con que el hecho educativo no constituye algo ingenuo o neutro.

En síntesis, los objetivos de esta propuesta consisten en abordar el análisis de las prácticas docentes y de las ideologías que subyacen en el acto de educar; de considerar la educación como práctica política que conduzca a la libertad y permita al niño actuar con autonomía en su propia vida. Para finalizar, resulta pertinente preguntarse si aquél déficit educativo que se planteara al principio del escrito, reproductor de condiciones sociales injustas, puede ser revertido generando condiciones para que de nuestras prácticas surjan otras subjetividades, otra educación, otro sujeto. Como señala Freire:

Que el saber tiene todo que ver con el crecer es un hecho. Pero es necesario, absolutamente necesario, que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas (Freire, 2009).

La Modernidad como contexto de surgimiento de los sistemas educativos.

Un problema de la Filosofía de la Educación y las ciencias sociales críticas

La Modernidad Ilustrada le otorga al hombre un lugar central en relación al conocimiento y a la libertad, "... para Kant se trata de una época en la que los hombres comienzan a salir de su auto-culpable minoría de edad, es decir, que comienzan a hacer uso de la propia razón, de la propia facultad de razonar" (Fernández Mouján, 2010:3).

Ahora bien, la Filosofía de la Educación se posiciona frente al hecho histórico y lo interroga:

... se hace evidente la presencia de una paradoja que se instala en la base del proyecto político y educativo de la Ilustración. ... por una parte, se busca alcanzar la autonomía del sujeto, la radicalización de su libertad; pero, por la otra, esos sujetos deben ser gobernables, o sea, obedientes (Fernández Mouján, I. 2010:4).

Immanuel Kant (1978) plantea el *uso público de la razón* para pensar por uno mismo y el uso privado para la obediencia, poniendo de manifiesto la paradoja que caracteriza el proyecto educativo de la Ilustración. Asegura Díaz Barriga (1995) que "la escuela se constituyó en uno de los instrumentos para lograr la utopía de la modernidad y simultáneamente comparte sus vicisitudes, dificultades y frustraciones del propio proyecto burgués" (p.205). Efectivamente, desde un enfoque histórico, la escuela nace para promover en el hombre el acceso al conocimiento, pero al mismo tiempo acusa la contradicción de ser la institución que lo adapta pasivamente a la sociedad, tarea que el mismo proyecto moderno le asigna. La intención de controlar y someter al hombre en su ideología convierte a la escuela en un espacio que es contradictorio en sus funciones: emancipar y someter. Díaz Barriga (1995) profundiza estas cuestiones asociadas a la institución escolar en la Modernidad como expresión político-cultural, refiriéndose a dos hipótesis contrarias:

En última instancia la escuela es la institución que promoverá la emancipación humana, inicialmente como emancipación de la razón (al proveer el acceso al conocimiento de todos los hombres) y como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad. (...) Pero esta tarea, como el propio programa de la modernidad, se desvirtuó al asignarle el mismo programa la tarea de ser una institución para el control y sometimiento del hombre (Díaz Barriga, 1995: pág.207).

En nuestro país, la promulgación de la Ley 1420 fue precedida por un debate que sintetizaba otra tensión en torno a la educación ciudadana: de contenido laico, en manos de un Estado Nacional; o a cargo de la Iglesia y sus parámetros religiosos para la educación elemental. Dice Lundgren, Ulf:

De acuerdo con la creencia cristiana, formar a un hombre no es embellecer su mente con determinadas ideas o permitirle que adquiera ciertos hábitos específicos, sino crear en él una actitud general de la mente y la voluntad que le haga ver la realidad desde una perspectiva determinada (...) Fomentar esta actitud en el niño, es, por tanto, el fin esencial de la educación (1992:23).

Al conformarse el Estado Nacional, la escuela estuvo convocada a suscitar el sentido de pertenencia a un espacio social compartido con otros ciudadanos e incluidos en él, a trabajar para que los mismos se sintieran anclados al suelo organizado por el Estado:

Así pues, una de las razones del establecimiento de la educación obligatoria fueron los cambios de la sociedad que exigía un nuevo orden social y un nuevo código moral. Otra de las causas fueron los cambios en las ideologías y las demandas políticas que provocaron una modificación de las relaciones entre el Estado y la sociedad y, por tanto, la necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano (Lundgren, 1992:29).

El cuestionamiento sobre el funcionamiento de la escuela en los términos arriba citados –y actualmente vigente–, se refleja en palabras de Michel Foucault, "... es una de las instituciones cuya tarea es la normalización del sujeto para las condiciones de la sociedad actual" (Díaz Barriga, 1995:208).

En los últimos años se ha hablado mucho de la crisis de los sistemas educativos nacionales, y la necesidad de producir cambios casi no se discute. No obstante, existen distintas posicio-

nes respecto al por qué del cambio, hacia dónde y qué cosas cambiar, y desde dónde hacerlo. Al respecto señala Martiña, R. (1992):

... hay quien quiere cambiar para hacer más eficiente lo que existe, hay quien lo quiere para restaurar un orden perdido supuestamente mejor; hay quien quiere cambiar para hacer permeable el sistema a su proyecto de poder, cualquiera sea éste: político, religioso, sectorial, individual (pp.59–60).

Como parte del entramado propio de la Modernidad, desde su origen la escuela se articula de acuerdo con los dispositivos de regulación y control social que fueron requeridos por ese contexto histórico. Lo hace con una determinada definición del conocimiento y el saber, la meritocracia instalada en la sociedad, la consolidación de la familia nuclear y la *invención de una infancia*, como describe Kohan (2004). Resulta pertinente en este punto citar a Foucault, quien desarrolla el concepto de “disciplina” como un modo de ejercer el poder en las sociedades modernas:

La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato; ella es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que comporta todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de blancos; la disciplina es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología (Foucault, en Kohan, 2004:82)

Desde el punto de vista político, la Modernidad modifica el sentido del poder: pierde su carácter divino –ya no era Dios la fuente dadora del mismo– y deposita la soberanía en el ciudadano. De este modo, al estar en las manos de los hombres la capacidad de cuestionar el orden social y político, se hizo necesario el montaje de dispositivos que compensara esta aparente fragilidad de las democracias modernas. Esta cuestión aparece fuertemente ligada a la constitución de la escuela moderna, ya que se le asigna la misión de socializar a las nuevas generaciones en los principios, los valores y las reglas del nuevo orden, que necesitaba ser internalizado y naturalizado. Se organiza así la acción escolar alrededor de valores orientados al buen ciudadano. Ignacio Lewkowicz (2006:6) profundiza esta idea y, en referencia a la relación entre escuela y ciudadanía en la sociedad moderna, aporta:

El ciudadano es el tipo de sujeto constituido en torno de la ley. ... es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que la ley es o puede ser la misma para todos. El ciudadano como subjetividad es reactivo a la noción de privilegio o de ley privada. El ciudadano es un individuo que se define por esta relación con la ley. El ciudadano es, en principio, depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. La soberanía emana del pueblo, no permanece en el pueblo.

Ahora bien, como sujeto de derecho, ¿cómo se vincula el ciudadano con el poder? Foucault desarrolla el concepto de poder y su ejercicio a través de la disciplina: “La disciplina es, entonces, un modo de ejercer el poder, una tecnología de poder que nace y se desarrolla en la modernidad”. De este modo, el autor no se refiere al poder como intención represora, sino que refiere a la manera en que se estructuran las conductas de los individuos a través de una “serie de dispositivos”: “Se trata de micropoderes, multidireccionales, heterogéneos” (Kohan, 2004:82).

La educación parecía posibilitar el ejercicio responsable de los derechos políticos, pero precisamente este punto se convertiría en centro de controversias: ¿una mayor educación en la gente podría promover una rebelión social? Emerge acá una tensión que perdura hasta nuestros días, entre la educación como liberación o como condicionante y reguladora de las conductas de las personas. En este plano, Freire (Fiori, M.:1969) arroja luz sobre la tensión, haciendo la diferenciación entre educación *bancaria* y educación *liberadora*: la primera básicamente narrativa,

inerte, sin capacidad de transformar y la segunda de carácter reflexivo, *problematizador*, atendiendo a la toma de conciencia de la realidad circundante:

Es así como, mientras la práctica bancaria, como recalamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad (Fiori, 1969:58).

Estos conceptos, que se desarrollarán más extensamente en otros capítulos, colocan el centro de la tensión en el sentido de educar: ¿para qué?, ¿con qué intencionalidad?, ¿para *enderezar conductas* o para emancipar? Resulta evidente que la escuela de nuestros días no cumple con la *democratización social* asignada a la escuela moderna según señala Díaz Barriga (1995). Por el contrario, reproduce las desigualdades sociales presentes en los niños al ingresar a la institución. “Los diferentes estudios efectuados sobre el efecto redistributivo que tiene la educación en la sociedad han mostrado fehacientemente que es un instrumento más en la conformación de la desigualdad social” (p.216).

Los conceptos anteriormente citados también fueron abordados por los autores Bourdieu (1982) y Bernstein (1975), quienes asocian el éxito y/o permanencia en el sistema escolar con las “condiciones socioculturales y económicas” de los alumnos (Díaz Barriga, 1995:217). Por otro lado, las opciones a las que se tiene acceso en el *mercado educativo* son valoradas de diferente manera en el mercado laboral.

En otro plano, la revolución industrial afectó también a la familia que, con la aparición de la fábrica –centro de producción de bienes y servicios–, dejó de ser centro de imputación económica, lo que supuso la separación radical entre el hogar familiar y el lugar de trabajo. Cada miembro trabajaba en relación de dependencia y en forma aislada y las funciones que desempeñaba la familia con respecto a la subsistencia fueron reemplazadas por un sistema económico de mercado donde todo se compraba y se vendía. En este tipo de familia nuclear, se depositó la función de socialización primaria en determinados valores, como complementaria de la escuela, para “fijar” a los individuos a la trama social, en las costumbres, comportamientos y aspiraciones.

Esta alianza entre la escuela y la familia, está relacionada con la concepción moderna de la infancia, a la que Philippe Aries (Kohan, 2004) muestra como una construcción, un producto de la Modernidad:

...en la vida privada de la familia ... se expresa a través de la distracción y del juego, y el niño es visto como divertido y agradable. Fuera de la familia, entre los moralistas del siglo XVI, la infancia naciente es sinónimo de imperfección, liviandad, fragilidad y debe ser conocida, disciplinada y corregida (p.104).

Por lo dicho anteriormente, es posible afirmar que la mencionada alianza escuela–familia cumplía una función civilizatoria, produciendo un desplazamiento de roles entre padre y maestro, hogar y escuela y colocando al maestro en una posición de especialista frente al saber.

Con el proceso de industrialización, no todos los países tuvieron idéntico comportamiento y mientras unos accedían al progreso industrial otros se quedaban relegados. Esto dio lugar a la división profunda y duradera entre países avanzados y países subdesarrollados. En una mutua relación, la escuela y el desarrollo industrial se nutrieron con distintos aportes: la primera, disciplinando a sus alumnos en función de la pauta requerida por la producción industrial; el segundo, demandando mano de obra calificada, especialmente de tipo técnico:

Al armonizar la educación con los valores de la eficiencia, productividad y organización científica, los alumnos ... adquirirían, no sólo las formas de conocimientos, sino también los hábitos, valores y la perspectiva social necesarios para encajar en un puesto laboral y social determinado (Beyer y Liston, 2001:43).

En nuestro país, la consolidación del Estado Nacional y su proyecto de extensión de la ciudadanía a toda la población, estuvo asociada fuertemente a la conformación del sistema educativo: la escuela sería el dispositivo para la construcción del sentido de pertenencia a lo nacional. Este trabajo propone el desafío del emprender un cambio poniendo en cuestión nuestras prácticas, evitando quedar prisioneros de ellas al considerarlas inmutables y enfatizando el carácter social y humano de la enseñanza, que exige del compromiso político y la toma de posiciones del docente frente al acto educativo.

La colonización y la colonialidad en la educación

Teniendo en cuenta los señalamientos antes esbozados y habiendo realizado un análisis del contexto de surgimiento del Sistema Educativo, es fundamental considerar al fenómeno educativo como un hecho eminentemente histórico y cultural. Ambos aspectos están imbricados mutuamente, en la consideración de que la cultura de los pueblos aporta a la construcción de las respectivas identidades (Fernández Mouján, 2010: pp.2-3).

Se torna evidente que las marcas en la educación responden, precisamente, a las huellas de la colonización y al intento de imponer, en Latinoamérica, una única versión del mundo, hegemónica, desconociendo al *Otro* diferente, al que escapa de lo *normal* (Fernández Mouján, 2010:2-3). En este punto, resulta importante distinguir entre las distintas categorías, “colonialismo” y “colonialidad”. La primera, asociada a la idea de conquista y sometimiento de los pueblos originarios; la segunda, asociada al esquema fundante de organización del poder, que aún puede observarse en la actualidad. Tal como señala Quijano (Fernández Mouján, 2010): “Es decir, la colonialidad como matriz de organización y producción de poder va más allá de un tiempo cronológico determinado. Sus prácticas de saber, poder e identidad persisten aun hoy” (p.3).

Señala Enrique Dussel (Fernández Mouján, 2010) que la colonialidad es constitutiva de la modernidad y plantea este concepto básicamente desde el binomio bárbaro-civilizador y la inevitabilidad de la violencia, en la praxis moderna, para educar al primitivo:

En la huella de la modernidad/colonialidad se inician en América Latina los procesos emancipatorios, procesos de independencia que se proponen, entre sus objetivos, constituir un sistema educativo propio y determinar las funciones que se le asignará a la educación en la constitución del Estado-Nación (p.4-5).

En línea con el concepto anteriormente citado, F. Mouján (2010) habla de la subjetividad a conformar por aquellos procesos emancipatorios, cuyo objetivo era la formación del ciudadano y, la escuela, la encargada de alcanzarlo, con la intención de ir afianzando el nuevo orden de cosas:

Se distingue en los procesos emancipatorios del siglo XIX, como objetivo primordial, conformar una nueva subjetividad, que siente sus bases en la idea de un ciudadano activo y libre, en reemplazo del súbdito fiel a la corona española...Puesto en cuestión el poder conquistador del español y siguiendo la línea trazada por el paradigma ilustrado, se hizo necesario fundar un nuevo orden legítimo, una nación que uniera a los hombres que habitaban en un mismo territorio. Para algunos, la educación va a ser el camino para lograr este objetivo, la posibilidad de consolidar la identidad de una nueva república (p.7).

De este modo, queda planteado un escenario de “cambios” en lo que respecta a la independencia de los pueblos: si bien se concretó en cuanto a la no dependencia del gobierno español, una nueva sumisión en el terreno cultural se hacía presente: “Se sustituyó el colonialismo por el neo-colonialismo” (F. Mouján, 2010:p.8). Varios protagonistas del período posindependentista de nuestro país celebraron el triunfo de la civilización sobre la barbarie, asentándose una lógica hegemónica a la que no le interesaba el diálogo con la cultura originaria:

El discurso del “logos”, “civilización o barbarie”, “eurocentrismo” fue incapaz del reconocimiento de lo diferente, del diferente, del otro, y derivó en políticas educativas que excluyeron e impusieron una única forma de mirar el mundo y la vida. De esta manera, se inició la consolidación de un sistema educativo sobre la base de una filosofía positivista–utilitarista y de una ideología urbanista y laica que repercutió negativamente en la valorización de las culturas regionales, locales, populares e indígenas (Fernández Mouján:2010:10).

Las ideas de la Ilustración articularon un *modelo* sobre conceptos como igualdad, libertad y justicia, expresado “por la sustitución del ideal del súbdito fiel por la del ciudadano activo” y modificando los roles asignados al educador por el estado y la sociedad, ahora devenidos en personas que debían ser miradas con el mayor de los respetos (Weinberg, M., 1984:p.105). De todos modos, las ideas explícitas en el nuevo modelo educativo, como la reivindicación del indígena, en la práctica ofrecían contradicciones ya que “suponía la conservación del Imperio” desde el enfoque de la propuesta liberal. (Weinberg, M., 1984:p. 121). Por otro lado, Weinberg aborda detalladamente la puja entre las corrientes liberales y conservadoras, quienes a pesar de no confrontar en forma general, sí se atribuían las formas para acceder al nuevo orden constituido, en especial la actitud frente al Estado. En el plano educativo, estas posiciones antagónicas se reflejaron así:

... la escuela sólo aparece como alternativa institucional para la difusión de conocimientos, valores, actitudes, etc. en el modelo liberal. En cambio, la política conservadora ... puede caracterizarse por su manifiesto desinterés hacia la escolarización. No obstante, ambas corrientes coincidieron en la importancia de la educación “como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales” (Weinberg, M., 1984:126).

El recorrido entonces por los procesos independentistas ofrece permanentemente la tensión entre lo que significaba ser independientes y una auténtica liberación. Es en este punto donde se alzarán las voces en contra del “poder legitimado por Europa de civilizar al salvaje” del que habla Césaire (Fernández Mouján, 2010) en su *Discurso sobre el colonialismo*. Este autor:

Pone en evidencia que el colonialismo constituye una maquinaria de barbarie no solo para los seres humanos y las geografías colonizadas, sino para la misma civilización europea y sus más variados representantes. Esta matriz colonial que denuncia Césaire deriva de la sospecha permanente hacia el *otro diferente* (Fernández Mouján, 2010:12–13).

Se desprende de la obra de Paulo Freire cómo asume, en el plano educativo, la tarea de desenmascarar y analizar las cuestiones de poder que sostiene la matriz colonial. Para ello, une su trabajo al realizado por Fanon en el plano político–cultural. Ambos realizan una “fuerte interpelación al colonialismo”, planteando la descolonización como camino hacia la liberación:

Su propuesta política es la descolonización, la reivindicación mínima del colonizado, punto de partida deseado, reclamado, exigido. La necesidad de este cambio existe en estado bruto, impetuoso y apremiante, en la conciencia y en la vida de los hombres y mujeres colonizados, condenados (Fernández Mouján,. 2010:13).

Parece entonces pertinente reflexionar sobre cómo persisten características de la escuela moderna enquistadas en la actual, así como la construcción de nuevos modos de resistir a la educación colonial desde las prácticas docentes y su compromiso ético-político.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CASTEL, Robert. 1986. "De la peligrosidad al riesgo", en Wright Mills, C., Foucault, M., Pollak, M. et. Al. *Materiales de sociología crítica*, Buenos Aires: La Piqueta.
- . (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona: Paidós.
- CERLETTI, Alejandro. 2008. "La educación como problema filosófico y político" en *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante, pp.13-19.
- DÍAZ BARRIGA, Angel. 1995. "La escuela en el debate Modernidad-postmodernidad", en Alicia de Alba (comp.) *Posmodernidad y Educación*. México: CESU-UNAM, pp.205-225.
- DUSSEL, Enrique. 2000. "Europa, Modernidad y eurocentrismo", en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41-43.
- ESCOBAR, Arturo. 2003. "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de Modernidad/colonialidad Latinoamericano", en *Revista Tábula Rasa*, Bogotá. pp. 51-86
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. 2010(a). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación (s/e), en *Debates y problemáticas contemporáneas: Colonialidad del poder. Colonialidad y liberación*, Cátedra Filosofía de la Educación, UNRN, clase 13.
- . 2010(b). "El rastro fanoniano en el concepto de liberación freireano" en *Revista Pilquen*, N° 6 desde <http://www.revistapilquen.com.ar/SumarioPsico6.htm>
- FOUCAULT, Michel. 2002. "Disciplinar", en *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. 1973. "Pedagogía del oprimido". Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALLO Silvio y Von Zuben, N. (2008). "Filosofía, política y educación: sobre la libertad", en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Vol. 29, Madrid:Trotta, pp.179-205.
- KOHAN, Walter. 2004. "La infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault)", en *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, pp. 73-108.
- LEWCOWICZ, Ignacio. 2006. Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión en *Diploma Superior en Gestión Educativa*. Buenos Aires:Flacso.
- QUIJANO, Aníbal. 2001. "Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América latina", en Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo, pp. 117-131.

* Este artículo forma parte del avance del trabajo final de tesis de licenciatura.

Todos los juegos, el juego. Conciliando principios*

Paola Andrea Sabbadini

La pérdida de protagonismo del juego en la educación inicial se evidencia en la actualidad –y desde la década del noventa– tanto en el escaso y desarticulado tiempo que se le dedica, como en el empobrecimiento de los espacios y escenarios en los que se desarrolla. Los esfuerzos por recuperar dicho protagonismo, desde distintos ámbitos y desde hace varios años, se traducen en una amplia gama de propuestas. Este trabajo pretende recuperar algunas de ellas, como modo de apropiación y contribución al lugar protagónico que debe ocupar el juego en la educación inicial. Se intentará un acercamiento a la concepción de juego situando cuáles son las características que adquiere en el ámbito escolar, específicamente en la educación inicial. Para ello recuperaré algunas propuestas que contribuyan a revalorizarlo en sus múltiples formas. Los orígenes de dichas propuestas contemplan abordajes de cátedra de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Negro, desarrollos del curso Educación Inicial y Primera Infancia de la FLACSO, informes de investigaciones, textos teóricos de investigadores del tema y publicaciones de organismos internacionales. Acrecentar la cantidad y calidad de tiempos dedicados al juego en la educación inicial no sólo implica cumplir con la obligación de garantizar para nuestros niños su derecho a éste, sino que implica además garantizar su derecho a recibir las mejores enseñanzas. Enseñar acerca del juego como patrimonio cultural y social, en los juegos tradicionales, de los pueblos originarios, en el jugar de los abuelos, lo convierte en objeto de estudio, de indagación del ambiente en el que buscar respuestas a lo que somos y las preguntas a lo que queremos ser.

Como elemento fundante e imprescindible de la educación inicial, el juego adquiere carácter de categoría. Su significado y presencia varían de acuerdo a los contextos pedagógicos, a los debates y expresiones de dichos debates en las prácticas del nivel.

El juego. Un concepto plurívoco

Considerar el juego como construcción social implica reconocer que dicho concepto permite designar fenómenos, actividades, y acciones de diversa índole. Aún limitando los alcances a la niñez y a la educación surgen diversas y complementarias voces. Abordando la plurivocidad del término, desde la selección de distintas fuentes, ensayamos las siguientes respuestas que nos acercan a la comprensión en el ámbito señalado, permitiéndonos las siguientes afirmaciones:

El juego es: producto y expresión cultural, de transmisión y recreación intergeneracional, una actividad humana, específica del niño, motor del desarrollo, creador de zonas de desarrollo próximo. Actividad propia de la infancia, un espacio de construcción de conocimiento en el que se evidencia el proceso cognitivo, posibilitando el desarrollo de la representación, la imaginación, la comunicación y la comprensión de la realidad. Un espacio de interacción en el que el mundo

interno y el mundo externo del sujeto se articulan obedeciendo a ciertas reglas, un orden distinto al de la vida real, que tiene reglas propias.

Entre sus características podemos enunciar:

- La creatividad, la imaginación y la fantasía son rasgos propios y deseables del juego, aunque no exclusivos.
- La conexión entre medios y fines es débil.
- No tiene consecuencias frustrantes.
- Es fuente de diversión.

Por último, tiene como condiciones:

La intencionalidad, la decisión libre, voluntaria del jugador y la motivación intrínseca.

Jugar en la escuela

Las afirmaciones precedentes cobran un significado particular cuando se limita al juego en el ámbito escolar, marcando diferencias en relación a la organización de los tiempos, espacios, materiales y formas de interacción con los otros, determinadas por la intencionalidad de la enseñanza en pos de la construcción de aprendizajes, condición de ser de toda institución educativa.

La distinción de lo escolar imprime al juego características diferentes a las del juego en otros ámbitos, como el familiar. El tiempo es un tiempo ordenado, fraccionado y regulado por otros. Los espacios de las instituciones escolares tienen marcados límites entre el adentro y el afuera en relación con las actividades que cada espacio habilita así como sus recursos. Los otros, que en el ámbito familiar son hermanos de otras edades, primos y vecinos, en la escuela ocupan el lugar de iguales y comparten como grupo etario rasgos evolutivos comunes. El juego en el ámbito escolar queda bajo la mirada de la enseñanza, de unos otros –adultos– ya sea con el propósito de enseñar o de observar para mejorar enseñanzas.

En nombre de la didáctica en las salas de educación inicial el juego ha servido a los más variados usos: un medio para enseñar contenidos, un tiempo para los niños, una estructura didáctica, un recurso.

El lugar del juego ha oscilado en concepciones excluyentes, entre el creer que todo es juego haciendo un uso indiscriminado y el sostener que como libre, el único lugar que le queda es del jugar por jugar, con lo cual no tiene alto valor para la enseñanza.

Este trabajo se centra en los vínculos posibles entre el juego y la enseñanza en la medida en que ambos conceptos puedan sostener su esencia.

Distinguir qué es juego de lo que no lo es contribuye a poner límites al uso indiscriminado y comenzar a pensar en posicionamientos que concilien significados excluyentes. Patricia Sarlé (2006), Dente, L (2010) y Malajovich, A. (2000) se ocupan de esta distinción. No todo es juego en el Nivel inicial. La textura lúdica (Sarlé, 2006) es una categoría didáctica que la autora utiliza para describir aspectos particulares de la educación inicial, como el grado de libertad en el movimiento, el humor, la distribución de objetos, el interés por la motivación y el suspenso. Estas características lúdicas suelen generar confusiones que llevan a creer que todo es juego en el Nivel inicial y que por ello el juego puede no ser planificado.

En lo que sigue nos referiremos a los juegos del ámbito escolar. Como toda clasificación, la siguiente propuesta (Sarlé, 2010) es arbitraria, seleccionada por ser la más abarcativa, distingue los juegos en tres tipos, a saber:

1—. Juegos con objetos: incluidos en esta categoría se encuentran tres tipos de juegos que implican diferentes objetos y/o modos de jugar con ellos. Un primer grupo que dependen del diseño del objeto, que tiene como propósito contribuir al juego simbólico; un segundo grupo en el que los juegos surgen a partir de propiedades particulares de los objetos, la exploración inicial del material habilita al juego y el juego a nuevas exploraciones. Incluimos en este grupo el juego con arena, con agua, con la luz, con aire, con palancas, poleas, engranajes, planos inclinados. Finalmente los juegos de construcción que permiten que los niños apilen, acopien, junten, reúnan, ensamblen, encajen, ajusten, empalmen, enganchen, conecten y superpongan distintos materiales como cajas, bloques, cubos, etc.

2—. Juego simbólico o socio dramático: la definición de juego simbólico como la entrada a un mundo ilusorio e imaginario en el que los deseos irrealizables encuentran cabida sirve a la hora de definirlo (Vigotsky, 1988 en Sarlé, 2001). Ese mundo ilusorio, en el que se construye una situación, en un *como si* que a pesar de ello está vinculado a la realidad por reglas de acción precisas. “Este juego tiene como base el contenido de la experiencia de los niños” (Sarlé, 2010 c).

El juego dramático es una actividad que tiene como base el juego simbólico (Sarlé, 2001). En el ámbito escolar presenta diversas formas: en grupo total, en pequeños grupos en el juego trabajo, en propuestas de dramatización de personajes así como en propuestas con escenarios y juguetes.

3—. Juegos con reglas: son aquellos en los cuales las reglas son externas al jugador. Para jugar debe apropiarse de la reglas y seguirlas. Juegos de cartas, dominó, de la oca. En este apartado se incluyen los juegos tradicionales.

La última palabra en relación a qué es juego y qué no lo es la tiene el jugador, y el grado de libertad y creatividad serán determinantes de ello. El carácter “no literal” del juego obliga a contextualizar en cada caso las propuestas. El concepto “parecidos de familia” (Wittgenstein citado en Sarlé, 2001) contribuye a entender el juego como un fenómeno abierto. Características como la libertad, creatividad, diversión, alegría, propias del juego, lo son en el jardín por la textura lúdica, propia de la tradición basada en los fundamentos escolanovistas. Otras actividades, como narraciones, exploraciones plásticas, clasificaciones con búsqueda de criterios y otras tantas actividades que no son juego. Poner atención a estos aspectos contribuye a establecer y mejorar los vínculos entre el juego y la enseñanza sin desvirtuar a ninguno de ellos.

Los tipos de juegos enunciados encuentran su puesta en escena en distintos formatos o propuestas didácticas en los diseños curriculares. En el diseño de la provincia de Río Negro, correspondiente a la Ley Federal de Educación del año 1995, el juego aparece en las consideraciones metodológicas. En el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 pueden observarse los cambios en la perspectiva del juego incorporándolo como contenido. Los formatos didácticos que se proponen lo contemplan en sus múltiples formas como recurso, como contenido, como factor motivacional; proponen las modalidades de juego trabajo, juego centralizado, juego semi-estructurado.

El juego en la educación inicial, una breve reseña

Elemento fundante en la Educación Inicial, el juego ha ocupado diversos espacios, tiempos, lugares y atención: en la producción bibliográfica destinada a la educación inicial, en los discursos de los docentes y en las instituciones en las que se materializa en forma de prácticas. En su carácter fundacional el juego es entendido por precursores como Federico Froebel (citado en Malajovich,

2000) como reflejo de la vida interior, como testimonio de la inteligencia, como actividad propia de la edad. Pero no sólo eso, el juego sirve desde sus inicios a la ejercitación, es el método pedagógico por excelencia, en él se condensan la acción y la fantasía consideradas como tendencias naturales. Los recorridos del concepto alternaron entre concepciones psicologistas que lo entendían como actividad de descarga sin vinculaciones con el conocimiento, hasta concepciones más técnicas que en el mejor de los casos lo planteaban exclusivamente como acotado recurso metodológico, desvirtuando su esencia.

Acompañando los preceptos de la escuela nueva, en la década del 50 el juego es considerado como actividad propia de la niñez que hay que respetar y desarrollar. Así es como se producen líneas de acción e investigación que derivan en distintas propuestas. El juego-trabajo y el juego centralizador, con sus distintas y pertinentes organizaciones son producciones de este momento. El jugar por jugar fue reivindicado en la década de los 70, separando la zona del imaginario para el juego, de la zona de realidad para otras actividades. Esta clasificación permitió en la dictadura invadir, regular y empobrecer a través del orden la zona del imaginario. Presentadas como antinomias, el juego se debatía entre las concepciones que como método o recurso promovían el “jugar para” enfrentadas a aquellas centradas en el juego en sí mismo, en “jugar por jugar”.

La vuelta a la democracia estuvo marcada en el concepto de juego por las propuestas de talleres que en algunos casos se asemejaban al juego trabajo. En los 90, a partir de la ley Federal de Educación y el protagonismo de los contenidos disciplinares, el juego queda relegado a la función de medio, de recurso metodológico. La organización del sistema educativo argentino, su estructura desmembrada en cuanto a sostenimiento de los recursos y su fuerte centralización en lo concerniente a las políticas educativas en los 90, favorecieron la uniformidad de las prácticas con la complicidad editorial, “la maestra jardinera” tuvo mucho que ver en ello. En la didáctica, la construcción metodológica parecía dejar de ser parte del trabajo docente, que en la lógica del neo tecnicismo una vez más se volvía un técnico. En este cuadro de situación el juego quedó a merced de algunos escasos esfuerzos individuales que intentaron sostenerlo. El abordaje disciplinar a los fines de organizar la enseñanza derivó en una suerte de primarización. Las disciplinas y sus didácticas operaron produciendo una suerte de desmembramiento. No pudo atenderse a que la didáctica de la educación inicial también es una didáctica específica. Liliana Dente sostiene respecto a la primarización que dicho término designa la copia de formatos del nivel primario, en el intento de jerarquización del nivel en relación con su sentido educativo. En un intento por profundizar la enseñanza se adoptaron rituales y formatos de otros niveles: el disciplinamiento del cuerpo en las filas y en las actividades individuales, sentados, en las mesas, la escucha a la exposición de la maestra, el toque del timbre, el saludo formado a la bandera, la incorporación de la cartuchera, la disposición casi fija del mobiliario, el silencio, el orden y en consecuencia la ausencia del juego o su lugar relegado al juego en el patio como un tiempo de “recreo”. En la copia de los formatos del nivel primario se puede ver la reedición de la función propedéutica asignada a la educación inicial con un alcance mayor, del “preparar para” al casi transformarse en el otro nivel, sin contemplar que las concepciones de enseñanza que sostienen estas prácticas que designamos como *formatos* son cuestionadas aun en los niveles de origen y debieran ser profundamente revisadas desde la mirada de lo específico de la enseñanza de la educación inicial.

El derecho al juego en la convención de los derechos del niño, su revalorización como contenido de valor cultural en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario como constitutivo de la infancia lo pone en un lugar protagónico, comenzando a ampliar las producciones didácticas. Éstas se tra-

ducen en una amplia gama de propuestas que alcanzan diferentes grados de concreción, en las propuestas curriculares y en las prácticas docentes.

Los distintos significados del concepto de juego en la producción didáctica de la educación inicial se traducen de modos complejos, con mayor o menor incidencia, en las voces de los docentes, quienes parecen reconocer la importancia y protagonismo que debe tener el juego en la educación inicial, aun cuando los fundamentos que lo sostengan tengan resabios de supuestos psicólogos o de concepciones de juego heredadas de prácticas instauradas en el nivel. Aun cuando en los discursos se sostenga el lugar protagónico del juego, el tiempo y espacio dedicados a éste en la última década no tiene correlato con lo que en algunas investigaciones (Sarlé 2001) ocurre en las prácticas. Los tiempos dedicados al juego no alcanzan un tercio de la jornada. Una investigación realizada entre los años 1999 y 2003 en Buenos Aires y en Santiago de Chile arroja resultados notables y muestra el lugar relegado del juego. En los principios de la Ley de Educación Nacional y en los NAP se plantea entre las características del nivel inicial al juego como orientador de la acción educativa. Las menciones al juego en la bibliografía del nivel, los proyectos de investigación dedicados y la mención en el curriculum son una evidencia de la distancia que puede existir entre el curriculum prescripto y el real, de los procesos de especificación que operan en los distintos niveles (Terigi 1999).

Caminos posibles

La intención de este trabajo de compilación es revalorizar el juego en su relación con la enseñanza, reconociendo las limitaciones que se imponen a cada uno; pero en la convicción de que son muchos más los potenciales. Se ha dado cuenta de los debates que permiten posiciones conciliadoras, que ponen el eje en las múltiples formas en que se evidencia en la educación inicial. Incorporando la perspectiva del juego como contenido de valor cultural, superando la antinomia entre el jugar para y el jugar por jugar, recuperando propuestas para incrementar los tiempos que se le dedican, desde desarrollos que aporten conceptos desde los cuales sostenerlo, así como aquellos que recuperen la dimensión propositiva de la didáctica. Los que siguen –a modo de enunciados– son algunos caminos que se sugieren como posibles para poner en obra en el vínculo entre juego y enseñanza. Desde la perspectiva de Bugère (1997) (citado en Sarlé 2006) podríamos definir al juego como “una actividad orientada por sí misma”, en el sentido adecuado para el desarrollo del niño y deseado por el educador.

No es posible pensar otros tiempos para el juego sin un docente que piense el juego. Pensar en un maestro desde la figura de ludo educador “que desde su propia matriz lúdica recupera su experiencia como jugador y la pone al servicio de su oficio, descubriendo cómo el juego puede facilitar situaciones de buena enseñanza potenciando los aprendizajes” (Rodríguez Sanz, 2010:93). Un maestro que incluye al juego en sus secuencias de enseñanza y planifica secuencias lúdicas “como modo de acercar una porción particular de cultura”.

Asumiendo en su rol la figura de ludo educador, podrá en su construcción metodológica pensar en el uso de los tiempos proponiendo para los tiempos inertes juegos con objetos, tradicionales y otros, que lo vuelvan tiempo instructivo (Gibaya, 1993 citado en Sarlé, 2010^a). Poder pensar propuestas desde la observación y el profundo conocimiento de los repertorios lúdicos de sus alumnos de modo de enriquecerlos. En los juegos en el patio, en los momentos de transición y de juego espontáneo. Un maestro ludo educador capaz de jugar de un modo lúdico, de darse el permiso de jugar y de confiar en que cuando se trata del juego, algo bueno va a pasar (Pavía, 2009).

Últimos principios

El juego es la forma privilegiada en la que los niños construyen el conocimiento y una actividad cultural. La posibilidad de simbolizar que encuentran en él les permite crear otros mundos posibles, ficcionales, en los pueden representar y construir maneras de comprender el mundo y de interactuar en él.

Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. (...) Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al Jardín. Es necesario advertirlo y favorecerlo”(diseño curricular provincia de Bs As).

El juego incluido en ese legado cultural, como manifestación del hombre, como expresión genuina de la cultura de una sociedad, nos habla de los sentidos que las sociedades construyen, de los modos de interpretar el mundo, de construir significados, de entender y preservar sus tradiciones, como modos de ser y de estar, como lugares desde donde partir. “Y la cultura al principio se juega” (Huizinga, J. 1968: 66). Los juegos tradicionales nos involucran e interpelan en los modos de ver el mundo de nuestras comunidades. Dar lugar a los juegos de las culturas originarias de nuestros niños abre la puerta a la riqueza de diversidad cultural convirtiendo al jardín en un espacio de construcción común de significados y experiencias que no es posible en las comunidades de origen. Queda abierta la puerta para seguir construyendo significados y buscando sentidos a los vínculos posibles entre el juego y la enseñanza. De jugar más se trata.

Bibliografía

- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL. 2007. DPEI, La Plata: Dirección Provincial de Educación Inicial.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Disponible en:
<http://www.unter.org.ar/documentos/leg/DISEOSCURRICULARES/NivelInicialDiseo.pdf>
- FERNÁNDEZ PAIS, Mónica. 2010(a) “El juego en la enseñanza: características generales de las situaciones lúdicas. El juego en la escuela: diversos enfoques” en *Licenciatura en Educación Inicial*. Universidad Nacional de Río Negro.
- . 2010(b) “Propuestas de enseñanza centradas en el juego, definición y criterios de organización” en *Licenciatura en Educación Inicial*. Universidad Nacional de Río Negro.
- G.C.B.A. 2000. Diseño Curricular para la Educación Inicial: Marco General, 2 y 3 años – 4 y 5 años, Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- HARF, Ruth. 2002. Si éste no es el juego: ¿el juego dónde está? Preguntas y no respuestas”. En *El juego en la educación infantil Crecer jugando y aprendiendo*. de 0 a 5 tomo 48. (p 6–19). Argentina. Ediciones novedades educativas.
- HUIZINGA, Johan. 1968. *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- MALAJOVICH, Ana. 2000. El juego en el nivel inicial en *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Editorial Paidós. (p 271–287).
- RODRIGUEZ SANZ, Inés (2010) El juego como contenido. En: Sarlé (coord.) (2010) *Lo importante es jugar....* Santa Fe: Homo Sapiens.
- SARLÉ, Patricia; Rodríguez Sáenz, Inés. 2000. *Seminario de Juego*. Documento de Aportes para el debate curricular del Trayecto de la Formación Centrada en la Enseñanza en el Nivel. GCBA. Secretaría

- de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Dirección de Educación Superior.
- . 2001. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
 - . 2006. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
 - . 2008. *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
 - . 2010(a) *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza* / Patricia M. Sarlé; Inés Rodríguez Sáenz; propuestas de enseñanza. 1a ed. – Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - . 2010(b) *Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos* / Patricia M Sarlé; Inés Rodríguez Sáenz; propuestas de enseñanza. 1a ed. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - . 2010(c) *Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes* / Patricia M. Sarlé; Inés Rodríguez Sáenz; propuestas de enseñanza. 1a ed. – Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- SOTO, Claudia. 2010. *Didáctica de la educación inicial*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- TERIGI, Flavia. 2004. *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana
- VYGOTSKI, Lev. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

* Este escrito forma parte del Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Índice

Introducción.....	5
--------------------------	----------

Sección I

La dialógica freireana como condición de posibilidad para la toma de la palabra.....	9
---	----------

Inés Fernández Mouján. Profesora e investigadora. Directora del Proyecto de Investigación: “La pedagogía de la liberación: sus implicancias éticas, políticas y culturales actuales”. Coordinadora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Río Negro.

Recuperando la historia y construyendo la especificidad de la EPJA en el contexto contemporáneo. Una lectura de la Resolución 118/10 del CFE en el marco de la pedagogía de la liberación y el pensamiento decolonial.....	29
---	-----------

Micaela Nappe. Docente e integrante del equipo de investigación UNRN: “La pedagogía de la liberación: sus implicancias éticas, políticas y culturales actuales”.

Debates, perspectivas y miradas críticas sobre la Sociedad de la Información, las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sus implicancias en el campo educativo.....	39
---	-----------

María del Valle Núñez. Licenciada en Educación. Coordinadora de la Licenciatura en Educación Primaria y docente de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Río Negro. Integrante del equipo de investigación: “La pedagogía de la liberación y sus implicancias ético, políticas y culturales” de la Universidad Nacional de Río Negro.

Psicoanálisis en la educación: de lo imposible a los posibles.....	51
---	-----------

Norberto Salvador Riccombene. Psicoanalista y profesor de la Universidad Nacional de Río Negro en las Licenciaturas de Educación, Educación Inicial y Educación Primaria.

Sección II

El desafío de hacer filosofía en entornos virtuales: una propuesta para la formación de docentes en el nivel universitario.....	61
--	-----------

Carolina Dilling, Inés Fernández Mouján, Yolanda Perugini, María Marta Quintana. Equipo de Cátedra de Filosofía de la Educación, Universidad Nacional de Río Negro.

La experiencia de ser docente en un aula en construcción: cuando lo virtual nos cobija.....	67
--	-----------

Mónica Fernández Pais. Profesora de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Negro. Especialista en Didáctica del Nivel Inicial.

El derecho a hablar. Un análisis sobre las prácticas de oralidad en algunas escuelas desde la óptica de Paulo Freire.....	73
María José Troglia. Profesora e integrante del equipo de investigación: “La pedagogía de la liberación y sus implicancias ético, políticas y culturales” de la Universidad Nacional de Río Negro.	

Sección III

Por qué y para qué educar–nos.....	91
María Edith Collado. Estudiante de la Licenciatura de Educación Primaria.	
Errar es humano y evaluar es.....	97
Marcela Lemos. Estudiante de la Licenciatura de Educación Primaria.	
La identidad de la Educación Inicial hoy.....	105
Claudia Malán. Estudiante de la Licenciatura de Educación Inicial.	
¿Qué se entiende por articulación al interior del sistema educativo?.....	113
Yexi Moya Díaz. Estudiante de la Licenciatura de Educación Inicial.	
¿Practicamos para leer y escribir? Entre los modelos teóricos y las prácticas reales de escritura y lectura en el aula.....	121
Vanina Raúl. Estudiante de la Licenciatura de Educación Primaria.	
“Que sepa abrir la puerta para ir a jugar... jugando”... La disponibilidad lúdica y corporal del docente en la enseñanza del lenguaje corporal.....	127
Carina Reinaudo. Estudiante de la Licenciatura de Educación Inicial.	
Educación y vulnerabilidad social.....	133
Amanda Rossi. Estudiante de la Licenciatura de Educación Primaria.	
Todos los juegos, el juego. Conciliando principios.....	141
Paola Andrea Sabbadini. Estudiante de la Licenciatura de Educación Inicial.	

Sujetos y experiencias es una publicación
de la Universidad Nacional de Río Negro.
Editada en mayo de 2012.

Este archivo PDF es una versión para impresión personal del libro original,
que fue creado en formato ePub,
y puede descargarse del sitio web de la UNRN:
<http://www.unrn.edu.ar>