

*Hacia
una didáctica
del sentido*



Estela Quintar



Hacia una didáctica del sentido



Estela Quintar



Hacia una didáctica del sentido / Estela Quintar
Ciudad de México: Editora Nómada, **IPECAL**, 2019.
158 pp. ; 13 x 21 cm.

ISBN: **978-607-PENDIENTE**

Pedagogía — Teoría didáctica — Métodos de enseñanza
— Didáctica problematizadora e integradora

Primera edición, 2019

D. R. © Estela Quintar
Editora Nómada
Belisario Domínguez 17-B
Coyoacán, CDMX
CP 04000
contacto@editoranomada.mx

ISBN: **978-607-PENDIENTE**

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de la autora o el editor, por cualquier medio físico o electrónico.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Introducción

EL PRIMER ELEMENTO TEÓRICO

1. Encuadre de la cátedra: El proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la acreditación 13
2. Algunas conceptualizaciones pedagógico-didácticas 23

EL SEGUNDO ELEMENTO TEÓRICO

1. La problemática de la enseñanza 29
2. Fines y objetivos de la educación 38
3. El proceso del conocimiento: un punto de vista 42

EL TERCER ELEMENTO TEÓRICO

1. Algunas conceptualizaciones previas 49
2. Texto y contexto didáctico 57

EL CUARTO ELEMENTO TEÓRICO

1. La planificación, un recurso didáctica 67
2. Planificación abierta 85
3. Eje integrador: conceptualización 88
4. Esquema de organización 96

EL QUINTO ELEMENTO TEÓRICO

1. Una teoría didáctica: didáctica problematizadora e integradora, algunos fundamentos 99
2. Esquemas de comportamiento humano 102
3. Los esquemas de comportamiento humano: su relación con el enseñar y el aprender 108

EL SEXTO ELEMENTO TEÓRICO

1. La didáctica problematizadora e integradora como programa de investigación 113

2. Principios de la didáctica problematizadora e integradora	117
---	-----

EL SÉPTIMO ELEMENTO TEÓRICO

1. Aportes teóricos a la didáctica problematizadora e integradora	129
--	-----

EL OCTAVO ELEMENTO TEÓRICO

1. Currículum. Conceptualizaciones básicas	141
2. Contenido: definición y tipología	142
3. Conceptualizaciones acerca del currículum	143
4. Niveles de organización curricular	145
5. Propuesta de carpeta didáctica	150

Cierre	152
Epílogo	153
Bibliografía	154

PRESENTACIÓN

EL PRIMER ELEMENTO TEÓRICO

1. Encuadre de la cátedra: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la acreditación

¿Cómo intentamos que aprendan los alumnos? ¿Cómo pueden ser evaluados? ¿Cómo debe ser la acreditación?

Teniendo en cuenta cómo aprendieron y cómo se suscitó el aprendizaje, se promoverá la evaluación. Cuando hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje, se incluye, como parte del proceso, la evaluación.

Pero, ¿cuál es la diferencia entre evaluación y acreditación? La evaluación es un momento particular y constante que se da en cada situación de aprendizaje. En cambio, el momento de evaluación es aquel en el que nos encontramos con lo que creemos haber aprendido, lo que se pretende que sepamos y el propio objeto de conocimiento y sus datos científicos y concretos.

Éste es un proceso que hacemos desde nosotros mismos, donde intervienen el sentir, el pensar y el hacer. Es desde esas tres dimensiones que vamos a mirar lo que vamos aprendiendo, para ver y enterarnos qué nos pasa con eso que vamos aprendiendo, en este sentido: la evaluación acompaña al proceso de aprender, en tanto me detengo en resignificar cualitativamente el proceso de interacción con lo que aprendo. Esto se logra analizando, comparando,

infiriendo conclusiones y proposiciones en mejores y mayores aproximaciones a un conocimiento considerado como veraz y vinculado con la realidad.

La acreditación es una instancia evaluativa particular que cumple con una pauta social, dicen algunos autores, donde se hace una valoración e indagación de saberes más amplia, más profunda y abarcadora.

Desde nuestra postura se busca valorar, no medir, valorizar los procesos que el alumno fue realizando para llegar a determinadas conclusiones vinculadas a la especificidad de la cátedra o disciplina y los conocimientos que ella intenta promover: es la instancia del número, como criterio común de valoración, y a esto le vamos a llamar *acreditación*.

¿Y por qué social? Porque el número es una convención social. Lo que importa no es el número. Hay algunas tendencias que cuestionan la calificación numérica. Sin embargo, más que discutir el número, nosotros creemos que lo que hay que discutir, acordar y cuidar, es cómo llegar al número y a través de qué procesos. El sacar la convención no me asegura cambiar el proceso de medición provaloración.

¿Cómo va a lograrse esto? Deberá ser igual que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Y qué cosa vamos a valorar? Vamos a valorar tanto el trabajo de este proceso (donde interviene la evaluación) como en la acreditación, resaltando una cuestión central: *la capacidad como potencialidad que se desarrolla*.

Cuando se habla de capacitación, en general, se plantea como que alguien va a buscar *algo* que le falta y que el capacitador le da a quien se capacita; ese *algo* sería conocimiento que no tiene. Esta carencia, o vivir la capacitación desde la perspectiva de la carencia, hace que se jueguen roles asimétricos, que ponen en distintos y marcados lugares a quien enseña y a quien aprende.

Esto supone, en el caso de ir a capacitarme, que, como yo estoy carente, como estoy vacío de algo, en este caso de

algunos conocimientos, va a haber alguien que me va a dar desde afuera lo que no tengo.

Nosotras no estamos de acuerdo con esta forma de ver lo que es capacitación, y lo vinculamos con capacidad. Y con capacidad se hace referencia a lo que sí se tiene. Nosotras entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se debe dar desde lo que el otro carece, porque nadie carece, todos tenemos capacidades, potencialidades, desarrolladas en distintos niveles de complejidad. Por el contrario, *capacitar es dinamizar lo potencial, lo que está prendido mecánicamente, o en un nivel poco consciente.*

Es distinto acercarnos al otro desde arriba para darle algo, acercarnos a sabiendas de que posee conocimientos más o menos estructurados para potenciarlos y desarrollar al máximo nuestras capacidades, desde sí mismos y pro-moviendo la conciencia de ese saber de sí y del mundo. Por ejemplo, nosotras entendemos que ustedes han elegido estar acá por alguna razón real, potencialmente tienen respuesta para lo que es “ser maestra” o “ser maestro”, porque si no, no estarían acá.

Resignificaremos sus propias vivencias en el ser y sentirse maestros, desde ser alumnos, y desde haber estado con maestros a lo largo de todo el sistema educativo, porque es desde allí donde vamos construyendo una visión de la problemática escolar. En este proceso de enseñanza-aprendizaje vamos a potenciar esa visión, elaborada desde lo vivencial, para reflexionar sobre estos aspectos y modificarla en lo que haya que modificar y profundizarla en lo que haya que profundizar.

Nuestra idea de capacidad, vinculada a la idea de capacitación, es promover el desarrollo de capacidades potenciales que –como dijera– todas tenemos desarrolladas en distintos niveles de complejidad, según la historia de la vida y posibilidades de que cada una de nosotras ha tenido; lo que hace que todos seamos diferentes.

Esto implica contemplar la diferencia, no buscar grupos que sean “parejos” sino promover grupos en donde se expongan las diferencias para construir síntesis más ricas, positivizando y modificando diferencias, lo que nos permitirá, indudablemente, vivir y construir al diferente como tal y no como antagonico, como enemigo; lo que nos posibilita ser más tolerantes y sobre todo constructivos en el diálogo que intenta acuerdos.

Capacidad, entonces, en tanto reconocer lo que todos tenemos para desarrollar potencialmente. ¿Qué capacidades nos parecen fundamentales, que todos tenemos y que vamos a valorar y mucho? La capacidad de operar con el pensamiento. ¿Y qué quiere decir operar con el pensamiento?

Operar es una forma de intervención activa de un objeto de conocimiento que todos tenemos (intervengo, abordo activamente algo); como el médico cirujano interviene, opera un cuerpo concreto. Operar es la capacidad de intervenir. ¿Y dónde vamos a operar?, ¿sobre qué cosas vamos a intervenir? Vamos a intervenir en la problemática educativa y de la problemática educativa específicamente la problemática de la enseñanza en un contexto determinado, en la realidad concreta, en el contexto histórico en que se da. Histórico, en tanto devenir en el tiempo y el espacio, el aquí y el ahora; y social, en tanto se da en una trama de relaciones de los personas con otras y su medio físico y natural. Para nosotras, este contexto histórico social está ubicado en las escuelas y Jardines de Infantes de Cipolletti y Neuquén, en su situación de alumnos; desde acá, vamos a intentar interpretar lo de allá, lo de otros lugares.

¿Y por qué se da así y no se da de otra manera? Porque, para nosotras, interpretar la teoría es resignificarla en la práctica concreta. Esta forma de aprendizaje es una forma de aprendizaje divergente y convergente, desde una problemática concreta diverjo (salgo, abro) a múltiples posibilidades

para volver a reinterpretar, desde todas esas posibilidades, la problemática que me ocupa y me preocupa.

Esta capacidad de operar, de intervenir, ¿con qué la realizaremos? Uno de los aspectos con los que voy a intervenir es la comunicación, con sus múltiples posibilidades: el cuerpo, lo verbal, lo no verbal, lo escrito, lo no escrito –es decir, con sus múltiples códigos. Vamos a operar también con el pensamiento, vamos a intervenir con el pensamiento.

¿Qué hace el pensamiento para intervenir en la realidad y conocerla (y más que conocerla, aprenderla)? ¿Qué hago yo cuando voy a un lugar de vacaciones?, donde hay mar, palmeras... ¿qué hago? Observar, percibir, entender, interpretar. Observar implica percibir sensualmente, con todos los sentidos (tacto, oído, olfato, etcétera), la realidad que me circunda y su carácter selectivo (no todo lo percibo igual, no todo tiene el mismo nivel de proximidad a mi campo de conciencia).

Sensualidad –como dijera recién– es la capacidad de percibir con los sentidos (es sentir con los sentidos); a partir de allí empiezo a interpretar ese objeto de conocimiento.

¿Cómo lo interpreto? Investigando. ¿Cómo hago para investigar? Lo investigo, ¿cómo? Lo cuestiono. ¿En relación a qué? A las cosas conocidas. Entonces, ¿qué hago? Lo comparo, relaciono, infiero, asocio; éstos son algunos de los aspectos que intervienen en una operación, básica y fundamental, del pensamiento. El análisis depende de cómo se hace el análisis, qué es lo que voy a poder hacer, cómo voy a aprender y accionar sobre el mundo.

Una buena conclusión interpretativa hace a una buena síntesis; análisis y síntesis serían las dos grandes operaciones de pensamiento. Pero, ¿qué implica la síntesis? Esta operación va a implicar, para nosotras, el desarrollo de la capacidad de conceptualizar, de producir conceptos creativos, no de repetir lo que dicen los autores, sino de reinterpretar lo que los autores y los profesores dicen o dejan de decir.

Es importante cuestionar y cuestionarse, lo que nos dicen desde afuera, lo que dicen los libros, los profesores, lo que dicen otros, para así poder hacer una propia síntesis. En este sentido, hablamos de producción, porque es parte de mí, es mi creación: sale de mí, lo produzco con sus propias palabras; y no porque yo lo produzca es menos valioso que lo que produjo Piaget.

Esto implica poner el cuerpo como geografía, donde llegan muchas cosas a colonizar esa geografía. Sin embargo, yo puedo tener una colonización pasiva y repetir todo lo que me viene de afuera, o puedo tener una colonización recreada, de dar vida a la palabra, al mensaje, a la teoría y a la práctica que van a circular por mi geografía y así ser y hacer productos míos; míos y de muchos otros, que estuvieron atrás en la memoria genético-cultural, con su saber, y a mi lado con sus diferencias y convergencias.

Síntesis es la capacidad de producir conceptualizaciones e ideas propias que se proyecten en una instrumentación concreta. No solamente la idea, sino también una forma de cómo hacerla, de concretarla, teniendo en cuenta el sentir, pensar y hacer; ==siempre es esta trilogía.

Así, pretendemos que aprendan. Por eso, los grupos de aprendizaje, donde el motor de los mismos será un problema; por ejemplo, el problema de sus propias vivencias, como alumnas a lo largo de sistema educativo: eso es una realidad de ustedes; allí comenzamos a trabajar con operaciones del pensamiento desde una práctica concreta para teorizar sobre esa práctica.

Esto es muy importante y va a estar en jaque permanentemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y también en la evaluación y la acreditación. Por eso, en nuestros exámenes-se respeta mucho la lógica de los alumnos. Eso no quiere decir que todas tengan que estar de acuerdo con nosotras. Pueden pensar distinto, pero bien fundado,

sabiendo lo que nosotras intentamos promover y sabiendo a lo que se oponen con fundamentos y argumentos.

De todo lo que se diga o se exprese, preguntaremos por qué. *¿Por qué decís eso? ¿Qué relación tiene con esto otro?* Todo lo enunciado debe estar siempre en jaque, para hacer posibilitar una constante producción de pensamiento, de forma escrita, oral o cualquier otra forma creativa y mucha producción, producción escrita, producción de pensamiento. Y esto es para nosotras el “proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Ahora vamos a focalizar lo que es *fundamentación*. Lo *fundado* implica que todo lo que yo diga tiene que ser “fundado”, que debe tener una razón de ser, una razón que lo justifique y lo soporte, científica y socialmente. No puedo, como persona responsable, permitirme decir: “*porque lo dijo Fulano*”.

Esto sucede en las falsas democracias, donde todos opinamos, pero donde, indudablemente, todas las opiniones no pueden ser iguales porque no todos tenemos desarrolladas las mismas capacidades; es decir, no todos tenemos autoridad para opinar de todo. Por ejemplo, yo no podría opinar de cuestiones médicas, porque no es mi especialidad. Pero sí puedo opinar de lo que siento por la acción de los médicos, acerca de su práctica; no puedo opinar de la ciencia y de la acción técnica de la médica, a no ser que me informe, estudie y me fundamente.

De igual forma, no puedo cuestionar a una compañera de trabajo porque me parece que lo vi hablando con Fulano o con Mengano. No, si no comparto su tarea y no tengo opinión fundada acerca de las diferencias y de los acuerdos científicos, técnicos y humanos. Lo mismo entre nosotras.

Yo creo que ésta es una capacidad muy importante que tenemos que recuperar: tener seriedad en lo que digo, comprometerme con lo que digo; y, para eso, si uno pensara que con cada palabra que uno dice está comprometiendo

su sentir, pensar y hacer, creo que cuidaríamos más lo que decimos.

Fundamentación: como consecuencia de lo que se comprende por fundado, significa que cada vez que digo algo, eso tiene que estar soportado sobre una base teórica, ideológica, filosófica, y ser responsable de ello. Saber por qué digo lo que digo.

La otra cuestión consiste en lo dicho anteriormente sobre la lectura y todo lo que esta trae consigo. Aprender a leer, el saber estudiar, y si alguien no lo sabe y lo dice, debemos ver cómo lo resolverlo. Pues los problemas son la sal de todos los días.

El problema es el desafío, es el riesgo y la posibilidad. Cuando no hay problemas, hay parálisis. Si no hay problemas, todo está quieto, todo se mantiene igual. Acá hay que traer problemas para resolverlos. Por ejemplo, si alguien dice “no sé estudiar”, a lo cual se puede responder: “Bueno, esto es un problema: ¿cuántas hay?, ¿son muchas?”. Y tratamos de ver, de encontrar posibles soluciones.

Bien, veamos cómo hacemos para aprender a estudiar. Acá todo el mundo tiene que leer y estudiar, porque la lectura es nuestro *Instrumento de trabajo*. Si no va a pasar, como pasa, que se piden cursos permanentemente y, en realidad, a veces, se pide el curso como reemplazo de estudio; el ser maestra o maestro es una profesión, y es tan seria que implica el estudio permanente, para toda la vida.

Ustedes están eligiendo una profesión donde hay que leer y estar actualizadas siempre, y eso es lo que permite la lectura permanentemente; aprender a leer, sacar los conceptos más importantes de un texto, relacionar, operar con el pensamiento en la lectura; lo que implica, a la vez, hablar mejor y escribir mejor.

Estamos en la preocupación de recuperar la escuela alfabetizadora, y traerla a la realidad actual. Lo cierto, es que hoy, y cada vez más, se habla y se dialoga con menos

riqueza de vocabulario. Tengo dos hijos adolescentes y observo mucho esta cuestión del vocabulario en los adolescentes de hoy a diferencia de mi propia adolescencia. En mi época (entre los 68 y los 70) había *best-sellers*. La gente leía más, había discusiones políticas, debates de películas, había contenido en la discusión adolescente. Sin embargo, ahora, observen ustedes a su alrededor... Y esta observación es una capacidad que hay que desarrollar como maestros, la de observar para ver cómo me comunico con el Otro y desde la necesidad del otro y no desde mi necesidad, sola y excluyentemente.

Voy a contar una anécdota para que comprendan lo que digo: la importancia de poder decodificar la necesidad del otro, a través de lo que él o ella emite como mensaje. Están preparando en Neuquén la Fiesta de los Estudiantes, que es en Septiembre. Viene una persona y me muestra una propuesta para trabajar con adolescentes de escuelas medias. La propuesta tenía el siguiente temario: “Educación Privada o Pública”, “Educación y Comunidad”, “Educación y Ley Federal de Educación”. Preguntan mi opinión al respecto, y si me preguntan opinión tengo que dar mi opinión con compromiso, comprometidamente. “Bien, me parece muy bueno tener en cuenta estos temas: pero la pregunta es: ¿para quién es importante? ¿para quién es el problema?, ¿educación pública o privada?, ¿para quién es el problema?, ¿para quién es hoy el problema?, ¿para los chicos de 14 o 15 años?, ¿para un adolescente?”

Una cosa es que yo promueva la discusión de estos problemas sentidos y reales de la sociedad en los adolescentes, pero otra es que crea que es importante para los adolescentes como tales y desde ellos, cuando en realidad ellos están pasando otros problemas, propios de esta etapa.

Si yo le planteo a mi hijo de 17 años el problema de la Educación Privada o Pública, o la Ley de Educación, lo más probable es que no vaya a ese grupo; pero si le propongo

una consigna como por ejemplo: “¿qué esperan los adolescentes de la escuela?” o “¿qué les da la escuela a los adolescentes de hoy?”, “¿qué te da tu escuela como adolescente?”, “¿cuáles son las cosas que no te da?”, “¿cuáles son las cosas que te gustaría que te dé?”. Bueno, es otro el punto de partida para, desde allí, plantear la problemática de la educación pública o privada va a adquirir sentido y significado para los adolescentes.

Si tengo la intencionalidad de que se discuta políticamente, lo puedo promover, direccionar no partiendo de mi necesidad, desde mi mirada de adulta sin ver a quien tengo en frente. Si lo tengo en cuenta veré cómo podemos reformular, frente al adolescente, los problemas que considero fundamentales.

Quizá es lo mismo, pero parado desde otro lugar, desde el lugar del otro. El tema es poder recuperar los mensajes que el otro emite. Y tengo que tener capacidad de apertura, donde todo vale, para poder recrearlo. Procurar no manejarme prejuiciosamente, es decir, desde el prejuicio. Modificar esa forma de encasillar al otro, al decir o pensar, el “es negro”, “es blanco”, “es único”, “es inmaduro”, etcétera. Tener en cuenta qué es lo que dice, qué piensa la persona, cualquiera sea su edad, con intencionalidad educativa; aunque les parezca mentira, esto funciona.

Abreviemos comentarios como: “no, cuidado porque es marxista / porque es menenista / porque es pinochetista”. No. Eso obstruye, obstaculiza el conocimiento del Otro. Es importante leer (nos da información y formación) para tener juicio crítico, relacionando, infiriendo con otras lecturas, otras asociaciones que podemos hacer, lo que es muy distinto a juzgar desde el prejuicio.

La lectura va a ser acá muy importante, y también lo que proyecta, que es la escritura y la palabra. Poder hablar no sólo desde el sentido común, sino enriquecer el sentido

común, con el aporte científico en la decodificación de la realidad.

En este sentido, hablábamos de recuperar la escuela alfabetizadora en el contexto histórico social actual, porque estas cosas nos permiten comunicarnos, nos permiten entendernos mejor, revalorizando otros aspectos nuestros. Ustedes fíjense en esta observación que les hice de los adolescentes: ya no hay ni siquiera palabra, o bien hay malas palabras o hay sonidos guturales o palabras sueltas de escaso contenido a transmitir, más allá de los modismos propios de la edad, que en todas las épocas están presente.

Entonces, hay que aprender a leer y escribir para recuperar la palabra, recuperar el sentir, el pensar y el hacer como mensaje que emitimos y emite el otro. Tener conciencia de esto me comunica mejor y es profundamente relevante para quienes van a ser maestros. Yo diría fundamental. Estos tres aspectos (sentir, pensar y hacer) son los que van a marcar el camino, los límites por donde vamos a transitar este cuatrimestre.

2. Algunas conceptualizaciones pedagógico-didácticas

Ahora vamos a ver si podemos acercarnos un poquito a qué es esto de la Didáctica.

¿Qué es eso de la Didáctica? ¿Por qué dice esta profesora que es tan importante para mí futura profesionalidad? ¿De qué se ocupa? ¿Cuál es el objeto de estudio de la Didáctica? ¿Qué me va a aportar en mi formación docente y a los demás docentes? ¿De qué se ocupa? Básicamente, la didáctica se ocupa de una problemática particular de la educación. Esa problemática particular de la educación es la problemática de la *enseñanza*. La didáctica tiene como objeto de estudio la *enseñanza*, pero no en cualquier lado; sino ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sistematizado.

¿Por qué dentro de este proceso? Porque implica un orden lógico con una intencionalidad definida.

Entonces, si la *enseñanza* es el objeto de estudio de la *didáctica*, y la enseñanza es una problemática particular de la *educación*; ¿de qué ciencia es objeto de estudio la educación? De la pedagogía. La didáctica, con su objeto de estudio definido, es entonces una disciplina de la pedagogía. Así planteada, la didáctica es una disciplina particular de la pedagogía y ésta una ciencia.

Nosotros definimos la pedagogía como ciencia, aunque hay una larga discusión sobre si es ciencia o es teoría de la educación. Digamos que acá, como cátedra, tomamos postura y decimos que la pedagogía es la ciencia de la educación.

¿Por qué decimos que la pedagogía es la ciencia de la educación? Porque decir que es “teoría” no nos parece que defina un campo de estudio. Porque teoría es todo, todo lo que intenta interpretar conceptual y sistemáticamente, con una lógica, un modelo; lo que reflexiona sobre un campo de conocimiento, todo lo que se construye intelectualmente acerca de un campo de conocimiento de la realidad. Las *teorías* también hacen las ciencias. Al decir que la pedagogía es una ciencia que tiene como objeto de estudio la educación, decimos que abarca la problemática educativa.

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre ciencia y disciplina? La diferencia está dada en la amplitud del objeto de estudio que aborda. La disciplina depende de la ciencia, porque toma para estudiar un aspecto que es propio de esa ciencia y no de otra.¹

1 Aquí voy a hacer una digresión de lo que es ciencia. Para nosotras, la ciencia existe en tanto interpreta y da respuestas y explicaciones a aspectos de la realidad concreta. Lo que estoy diciendo sintéticamente, y a grandes líneas, lo deben haber visto en Introducción a la Filosofía; las distintas corrientes de la ciencia, el Positivismo, el Neopositivismo, las corrientes analíticas, etcétera. Para nosotras la ciencia es dinámica en tanto acompaña, como conocimiento de la realidad, el movimiento histórico de los seres humanos, porque el conocimiento es generado por los sujetos históricos. En ese sentido, la ciencia es dinámica, no es algo estático. No hay leyes generales

Por ejemplo, supongamos que todo mi cuerpo es una ciencia que me estudiará a mí como problema de la realidad... suponiendo que venga un científico y me tome como objeto de estudio. Soy yo, y no otra persona; cada una de nosotras somos un campo distinto a otro, cada una de nosotras conformaría una ciencia porque cada una de nosotras es un recorte de la realidad distinto y particular, y que no lo estudia otro. Pero si a alguien le interesa sólo estudiar el proceso de crecimiento de mis uñas, ese problema, el crecimiento de mi uña, no lo puedo separar de mí porque es una parte de mí como objeto de estudio, como campo, como ciencia; de igual modo si me saca una mano y me estudia, siempre estará vinculada a mi cuerpo. Esos estudios particulares del comportamiento total pasan a ser disciplinas.

El problema, objeto de estudio de la disciplina, es un problema que es parte de una problemática mayor, más abarcativa, de la problemática de una ciencia. La didáctica es una disciplina de la pedagogía. Y la pedagogía es, para nosotros, una ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación.

para hoy y para toda la vida. No hay verdades absolutas, hay verdades históricas que tienen que ver con los procesos históricos, como la relación de los hombres con los otros hombres y la naturaleza, y el conocimiento que de ello deviene. No es lo mismo el conocimiento que tenían en el Medioevo acerca de la energía, por ejemplo, con la que se tiene hoy; por eso, el concepto de ciencia se ha ido modificando. En un momento de la historia de la vida de la humanidad el conocimiento era un conocimiento mimetizado. Era un conocimiento que trataba de interpretar a la naturaleza por imitación. Luego la ciencia fue avanzando, pero no es que la ciencia, el conocimiento avanza solo; digamos que la ciencia, el conocimiento va recreándolo; no es una creación aislada de los sujetos que la construyen, ni los sujetos son aislados del momento histórico que les toca vivir. Podemos citar la ciencia mecánica, el mecanicismo de la ciencia, donde se descubre una ley y mecánicamente se traslada a todos los órdenes. Luego una ciencia dinámica en el siglo XIX, con el descubrimiento de la disipación del calor de la termodinámica, esto imprime movimiento a la mecánica.

Así, como tomamos postura frente a la pedagogía, determinándonos en entenderla como ciencia, ¿qué vamos a entender cómo educación? Es fundamental ponernos de acuerdo sobre lo que entendemos como educación para poder ver cómo entendemos la didáctica. Esto porque hay una relación estricta en lo que es la disciplina y la ciencia. Si yo no determino lo que es educación, entonces no le doy direccionalidad a la enseñanza.

Vamos a ver qué es educación. Hay muchas formas de entender a la educación. Una de las definiciones, por ejemplo, la comprende como “la formación integral del hombre”. Bueno, nosotras no estamos de acuerdo con esta definición, dado que creemos que esta “formación integral del hombre” es una visión demasiado universal, demasiado abarcativa. Decir “el hombre”, es decir “todos”, es decir “nadie”. Por el contrario, entendemos que la educación es parte de una *práctica social contextualizada*; no es lo mismo la educación en China que en la Argentina, porque los sujetos tienen distintas formas de relacionarse, tienen una práctica social diferente. No estamos de acuerdo con esta definición porque es universalista y eurocentrista.

La catalogamos como eurocentrista porque surge en una determinada época de la vida de la humanidad, en la cual existía sólo Europa; los demás no existíamos, o éramos indios o éramos bárbaros. Cuando ellos fueron generando su teoría acerca de la problemática del ser humano, la planteaban desde ellos. La “formación integral del hombre”; sí, pero del hombre europeo. Sin embargo, ese estudio se generalizó, se trasladó tal cual lo habían concebido. Así es como nosotras aprendemos en la escuela secundaria, estudiamos mecánicamente, sin preguntarnos acerca de lo que aprendemos. Por ejemplo, estudiamos problemas del “cercano Oriente”. ¿Cercano a quién? Cercano a Europa, pero no cercano a nosotros. Nosotros tendríamos que estudiar

el “Lejano Oriente”. Sin embargo, seguimos repitiendo lo que nos traen en lugar de recrearlo desde nuestra realidad.

Es desde esta perspectiva, de recrear desde nuestra geografía, que creemos que la educación es un problema cultural. Hay un autor, Hernández Arregui, que dice que “la educación es el lado mental de la cultura”,² y que está estrechamente ligada a la cultura; es decir, a “la forma de estar siendo de un pueblo”,³ como dice Freire. ¿Y por qué “el lado mental”? Porque la Educación, como objeto de estudio, implica sistematización, observación, teorización, racionalización de la cultura. Por lo tanto, no puedo hablar de un hombre, sino que tengo que hablar de “un determinado hombre o mujer en su aquí y ahora”.

La educación para nosotras es *una práctica social intencional*. Esto es lo que diferencia la educación de la Cultura. Hay siempre una intencionalidad marcada, fuerte, de transformación y de elección de lo que se quiere conservar o modificar. Es una práctica⁴ social intencional, dirigida a transformar a otros sujetos y en el caso de conservar, elige qué conservar y en este sentido es intencional.

La idea de *intención* implica una elección y la consecución en la elección, en tanto proceso para llegar a lo que elegí como meta, para cumplir lo que elegí. Intención es elección y compromiso en el proceso para lograr lo que elegí. Y la intencionalidad siempre tiene un qué, un cómo y un para qué.

Para poder optar hay que conocer otras maneras de entender lo que es Educación, para poder optar, hacer una elección, filosófica, ideológica y científica. Y para ello, tengo que tomar una postura frente a tres aspectos fundamentales:

² Hernández Arregui. La formación de la conciencia nacional.

³ Freire y Faridez. Hacia una pedagogía de la pregunta Editorial Aurora.

⁴ En este sentido nos adherimos a los aportes de un gran pedagogo argentino, el profesor Manuel Argumedo (Currículum Participativo).

1) Definir qué es el ser humano y, por ende, la sociedad. Qué tipo de ser humano quiero formar, si a una persona, un individuo, si a un sujeto social y, por consiguiente, qué considero sociedad. Son conceptualizaciones que están implicando un compromiso ideológico, filosófico y científico en tanto son la construcción mental dinámica de una forma de percibir el mundo y vivirlo.

2) Fines y objetivos educativos. Es lo que da direccionalidad al proceso educativo, lo que indica y señala concretamente lo que se pretende, como acto intencional de transformar y conservar en los sujetos de una sociedad; es el “para qué” de la educación, define cuál será su incidencia social.

3) Una postura frente al conocimiento. Esta toma de decisión determina aspectos nodales en el proceso educativo y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Configura el marco en el que se define qué se entiende por ciencia y consiguiente qué es y qué lugar ocupa la realidad concreta como portadora de objetos de conocimiento.

EL SEGUNDO ELEMENTO TEÓRICO

1. La problemática de la enseñanza

Cuando hablo de enseñanza hablo también de aprendizaje. Está implícito: si se enseña a alguien, es que hay alguien que aprende. El eje didáctico, como ya hemos dicho, es la enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje intencional.

Este proceso se da en todo proceso educativo: escolar, no escolar y cotidiano. La diferencia está dada en que, en lo educativo es intencional y sistematizado científicamente; en lo cotidiano, en la familia, no hay una sistematización científica, aunque sí tiene una lógica cultural.

Nosotras vamos a hablar, nos vamos a ocupar y preocupar de esta sistematización científica, de una teorización sobre lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para empezar a pensar ideas que tengan una cierta racionalidad científica y poder sistematizarlas, vamos a decir que la didáctica es una teoría, es un cuerpo de ideas estudiado y organizado, con un método; es una forma de hacer ciencia, que genera conocimientos en relación a su problemática.

Para ver, profundizar y darle sentido a este proceso de enseñanza-aprendizaje vamos a tener que pensar en teorías que le den fundamento científico al comportamiento que tienen los que están involucrados en este proceso, lo que la hace esencialmente, como problema a resolver, interdisciplinaria.

En este sentido, cabe aclarar que la didáctica es una disciplina de la pedagogía no solo teórica, sino también instrumental, porque no solamente *genera ideas que explican y direccionan el proceso de enseñanza intencional y sistematizado*, sino que también *promueve instrumentos para poder intervenir en dicho proceso*. En este sentido, es también operativa, en tanto promueve instrumentos para poder intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es desde esta perspectiva que digo: “*la didáctica es teórico-instrumental*”.

En otros tiempos, la didáctica era claramente un recetario de cómo se daba clases. Estaba todo muy pautado, no se dudaba de su rol. Hoy nos permitimos replantearla. Nosotras no estamos de acuerdo con una didáctica normativa y decimos que el problema de enseñar es un problema complejo, profundo. Es un problema permanentemente interferido, en tanto práctica social.

Quien desea ser docente debe saber que estará siempre conflictuado con su rol. Cuando una va a la escuela a dar clases se da cuenta de que lo que la universidad da son los instrumentos teórico-instrumentales básicos para que, en la propia práctica, cada una de nosotras vayamos construyendo, nuestro propio rol docente. La práctica docente es una práctica dinámica: lo que la Universidad va a tratar de promover es un eje conceptual referencial desde donde movernos, versátilmente, sin prejuicios; un esquema que me permita generar teorías y elegir las para resolver, en cada situación particular, los problemas de la práctica docente.

La problemática educativa es una problemática social en lo esencial y, por lo tanto, está entrecruzada por la problemática política, económica y cultural, por las necesidades de esos sujetos sujetos a los otros y a sí mismos. Tengo que tener claro cuál es mi eje teórico conceptual desde el cual voy a elegir u opinar, respetando al diferente.

A veces, los egresados se sienten defraudados porque la universidad no les dio las “recetas” para trabajar. No hay

recetas. ¿Por qué? Porque la realidad es móvil, no es estática, de manera que no podemos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso lineal, predecible en su dinámica. Es un proceso dialéctico, en tanto contradictorio, en tanto conflictivo, en tanto condicionado por la realidad concreta. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una problemática compleja, densa, interferida, que hace a la práctica docente.

Es fenoménica; esencialmente pertenece a la práctica social porque trabajo con sujetos sociales. Cada chico de tres, cuatro y cinco años es una persona que piensa, siente y hace. Hay toda una postura también que señala que los chicos son “los hombres y mujeres del mañana”. Por lo tanto, el que sean de 70 centímetros de alto indica lo que les falta para llegar a tener mi altura, la altura del adulto, la altura que le permita pensar: hoy, no piensan. En realidad, es un carente: “¡vean todo lo que les falta!”. Desde esta postura, no se lo percibe desde él o ella, sino desde lo que le falta a su crecimiento, comparándolo con el adulto.

La cátedra no piensa eso. Pensamos que los chicos, tengan la edad que tengan, piensan; son sujetos, sujetados a las necesidades de la edad en la que se encuentran, condicionados por el contexto familiar y cultural. Un chico de tres años, por ejemplo, sabe muy bien que tiene que pedir el vasito de los Simpsons, lo tiene claro, está condicionado para hacerlo; si puede percibir lo que lo rodea, entonces puede elegir, puede pensar, puede sentir fundamentalmente y puede decidir voluntariamente hacer cosas. El asunto es que lo escuchemos, que lo dejemos hacer y que le promovamos a hacer. De manera que un chico de tres, cuatro y cinco años no es alguien a quien le falta; es alguien que tiene *algo*, desde la experiencia de su vida recorrida.

Como vemos, la enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje es compleja, porque estamos trabajando con

sujetos sociales que tienen necesidades, y esas sujeciones cambian cotidianamente.

Una no es la misma de ayer, ni será la misma mañana. ¡Por suerte! Siempre está cambiando algo, por eso ustedes no van a tener recetarios y sí van a tener instrumentos para interpretar la realidad docente, la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la realidad del trabajo de enseñante, del trabajo de enseñar.

En síntesis, para nosotras, la didáctica es una disciplina de la pedagogía teórico-instrumental que aborda la problemática de la enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizados científicamente, entendiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico, en tanto contradictorio y conflictivo, condicionado por una realidad concreta que no es repetible.

De la educación como problema que abarca toda la práctica social intencional dirigida a transformar a los hombres, podríamos tomar la problemática de la educación no escolar, podría tomar la problemática de los medios de comunicación, o la problemática de los trabajadores sociales; pero voy a tomar la problemática docente, porque ustedes están aquí para ser enseñantes, para ser maestras.

Voy a tomar la problemática de la educación escolar, la problemática de la educación escolar en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje abarcado por la didáctica. Porque si considero que el sujeto está contextualizado, le voy a tener que enseñar desde su contexto, desde las cosas que lo rodean y desde las cosas a las que está sujeto; si yo entiendo que está allá arriba y que es universal, le voy a enseñar desde los conocimientos universales, desde lo que es válido para todo el mundo y no desde lo que es válido para él que está en un determinado lugar.

Como vemos, el poder tomar postura frente a lo que es un hombre, si es “sujeto social”, o si es un “individuo”, o si es una “persona”, es fundamental en el enseñar.

En cuanto al término “persona”, hace referencia a una postura muy occidental y cristiana, muy vinculada a lo religioso, que habla de “la persona” como ser trascendente, pero no de la trascendencia social, sino de la trascendencia en el más allá. Tiene que ver con esta postura, en grandes líneas y metafóricamente dicho, el comprender que éste es “un valle de lágrimas” y que el premio va a estar en el cielo. Entonces una nace pobre y, “bueno, no importa, en el más allá se nos va a compensar”. Ésta es toda una postura que tiende a conservar políticamente el *status quo*, es decir, las cosas como están.

Si yo tengo que enseñarle a una persona en el sentido de trascendencia del más allá, le voy a enseñar que mejor deje las cosas como están, porque va a tener un premio... Cuanto más sufre, más grande va a ser el premio; por supuesto, es una postura conservadora.

Entonces, voy a enseñar como entiendo que es el “hombre”. De igual modo de como entienda que es el hombre voy a entender qué es la sociedad. Si entiendo al hombre como universal, un individuo sin identidad, la sociedad va a ser un enunciado teórico donde lo político es una cosa; lo económico, otra y lo cultural, otra. Es decir, como nosotros lo aprendimos en la secundaria, ¿se acuerdan de los libros de la secundaria? ¿Qué nos decían? “Hoy vamos a abordar el problema político, para la próxima clase estudien el problema económico”. Todo separado porque así es como se explica la universalidad del conocimiento. Pero si lo estudio desde la comprensión de un sujeto social, todos estos aspectos se dan a la vez.

Continuando en este análisis, retomo los tres problemas fundamentales de la educación: 1) la definición del hombre y sociedad; 2) los fines y objetivos de la educación, el para qué de la educación: ¿para mantener un *status quo*, para conservar o para transformar?; y 3) ¿qué entiendo por realidad y por lo tanto conocimiento? ¿Qué es conocer?

¿Una forma de interacción con la realidad? Y si es una interacción de la realidad, ¿qué es la realidad? Porque no todos piensan lo mismo en relación a lo que es el conocimiento y la realidad. Estos tres problemas fundamentales me van a permitir tener una postura frente a la problemática educativa y, por lo tanto, de la enseñanza, es decir una postura frente a la didáctica.

Desde los postulados de la *Pedagogía Crítico Social* de los contenidos, entenderemos al ser humano como sujeto social; sujeto sujetado, emergente, histórico social. Definimos a la sociedad como una red de relaciones de los sujetos sociales entre sí y de éstos con el medio físico y natural, y al hombre como constructor de la misma.

Entenderemos a la sociedad como una totalidad dialéctica, en tanto conflictiva, contradictoria y producto de la recreación permanente en el devenir histórico, es decir, en el devenir por el espacio y el tiempo de los sujetos que actúan sobre determinada geografía.

Desde esta perspectiva, lo social –para nosotras– implica la interacción dialéctica de las tres manifestaciones esenciales del ser humano: lo político, lo económico y lo cultural, como totalidad y donde el ser humano es emergente. Es decir, nada se puede pensar del ser humano fuera de estas tres dimensiones interactuando a la vez; toda acción, toda prospección está teñida de estas variables intervinientes y determinantes.

Los sujetos –en su emergencia, en su conciencia social y subjetiva– generan ciencia y tecnología, generan conocimientos e instrumentos para modificar esa realidad en su beneficio. Y en la medida en que van transformando, la realidad concreta se va modificando, nos vamos modificando a nosotros mismos.

El ser humano que descubrió la rueda y que descubrió el fuego, no sólo modificó el mundo exterior y su relación con el medio (en tanto que comenzó a cortar árboles para

hacer fuego y madera para hacer ruedas, lo que le obligó a plantar más árboles, por ejemplo); modificó también, una forma de “mirar” a los árboles y, por lo tanto, sus esquemas de conocimiento actúan de otra manera, por lo que actuará en consecuencia.

Como los chicos a las chicas: cuando una tiene seis años mira a los chicos de una manera, y cuando tiene 20 años, los mira de otra y, por lo tanto, actúa de otra manera. El sujeto es productor a la vez que producido por esa relación dinámica con el medio social y el medio físico.

Hay un científico que trabaja algunos conceptos muy importantes como son la “irreversibilidad” y la “termodinámica”, que se llama Ilya Prigogine y es el Premio Nobel del 77 de Física y Química. Los conceptos de irreversibilidad, de estructura y de termodinámica que él plantea cambian mucho la noción del tiempo.

En ese sentido, voy a traer esos conceptos, porque me parecen pertinentes e importantes. Una va avanzando y el mundo no puede volver para atrás, no puede volver a descubrir el fuego o la rueda: eso ya está. Y ese tipo de experiencias va siendo patrimonio cultural genético que hace que los avances de la ciencia y la técnica se vayan produciendo en un nivel de progresión que es irreversible en el tiempo. Esto se vincula a la termodinámica, en tanto toda acción imprime movimiento, lo que impulsa a no estar estático. Si no estaríamos en la rueda o el fuego. Y trae a colación otro concepto, que es el concepto de *estructura*.

Los avances son irreversibles; estos movimientos que se imprimen en nosotros, en la tierra en relación a los planetas, todo es dinámico e imprime y genera fuerza; este movimiento hace que haya un permanente movimiento de estructuras de conocimiento y de estructuras de comportamiento social y hace también que las verdades sean relativas al tiempo histórico que nos toca vivir. No hay verdades absolutas sino que hay verdades relativas a los tiempos

históricos que nos toca vivir. Esto es lo que vamos a entender por conocimiento, en líneas generales.

Todo conjunto de hombres, todo grupo humano, necesita para poder sobrevivir, primero, una organización; después, una forma de producción y una forma de interacción de lo que produce, que sería lo económico. Todo esto es *una forma de estar siendo*, lo que hemos mencionado como un *código cultural*.

Entonces, nuestra postura pedagógica tiene que ver con esta concepción de hombre y de sociedad. Un ser humano como sujeto social y una sociedad como la que acabamos de describir, una totalidad dialéctica, etcétera.

Una cosa es la teoría tecnocrática y otra cosa es la teoría crítica. Exactamente a eso es a lo que me estoy refiriendo, a las distintas formas de organización social. Tecnocrática es cuando se pone el acento en la variable económica y en los instrumentos tecnológicos como aseguradores de progreso y desarrollo social. Con eso nosotras no estamos de acuerdo.

La teoría crítica (no de criticones) señala una actitud crítica frente al conocimiento, frente a lo que el ser humano produce en términos de ciencia y técnica, en beneficio del conjunto, de la mayoría; se trata de que no sea benéfico para unos pocos sino que sea benéfico para el conjunto. Y con esto estoy diciendo para el conjunto diferente, donde se contemplan las diferencias sociales –no para mantenerlas, sino como parte de la realidad concreta.

No puedo negar las diferencias, son parte de la vida misma, de la vida natural: no hay una flor igual a otra. Sino una puede pararse frente al espejo... saben qué aburrido es verse todas iguales, diciendo lo mismo, hablando de lo mismo. El ser diferente me permite el diálogo con el mundo y con los otros.

El tema es el sentido y el significado que le doy a la tecnología. Hay dos formas de entender, dos grandes tendencias,

más marcadas entre otras. Hay una tendencia que entiende lo tecnológico como generación de instrumentos desde una perspectiva antropológica. ¿Qué quiere decir esto? Desde la perspectiva de las propias necesidades del sujeto, que van generando instrumentos para vivir mejor. Con esto estoy de acuerdo. Una hebilla para el pelo es un instrumento, es tecnología; una lapicera es tecnología. Lo que no compartimos es cuando se entiende a la tecnología sólo como instrumentos; grandes o pequeños, todo lo que genera el hombre como instrumentos. Los grandes instrumentos que me permiten desarrollo económico, eso es tecnología. Por ejemplo, el tema de la computadora, entendida como que asegura, por sí misma, “el desarrollo”, “la modernización”. Ésta es una visión de mundo, del desarrollo: aquellos países que tienen la bomba atómica, que tienen grandes instrumentos tecnológicos, son los países “desarrollados”, son en los que florecen árboles de plata, de dólares. ¿Por qué? Porque tienen tecnología. Ésta es una visión economicista y no antropológica.

Entonces, con eso nosotras no estamos de acuerdo. No es que negamos la tecnología. Decimos que se hace más hincapié en el ser humano como generador de producción, no sólo desde una visión economicista y excluyente. Esto no quiere decir que estamos peleados con lo económico, no. Siempre tiene que haber una visión política, económica y cultural a la vez, así esté tratando un problema con un chico de tres, cuatro, cinco años o de diez, veinte o treinta años.

Siempre, cualquier problema está entrecruzado por las variables políticas, económicas y culturales y yo las tengo que abordar, conocer y analizar. El tema es que lo tecnológico visto solamente desde la perspectiva económica se vuelve economicista, y nosotras adherimos a la idea de que el hombre produce tecnología y conocimiento (ciencia y

técnica) para su beneficio y el beneficio de la comunidad que lo rodea.

2. Fines y objetivos de la educación

Ahora vamos a ver cuáles son los fines y objetivos de la educación y voy a explicar también cuál es nuestra postura frente al conocimiento y la realidad.

Desde la pedagogía crítico social de los contenidos, se revalorizan los contenidos culturales y científicos; o sea, se revaloriza la realidad, lo que estoy haciendo, contextualizado en una realidad histórica y social; y a la escuela como espacio, como ámbito, como lugar de crítica y transformación de la sociedad al servicio de la mayoría. En este marco, señalamos como fines y objetivos de la educación:

1) *La promoción de sujetos sociales*, es decir, ustedes, nosotras, personas, sujetos del aprendizaje reflexivos que piensen con su pensamiento, que tengan capacidad de cuestionarse, de dudar de todo, de dudar de lo que me dicen, de dudar de lo que digo, para poder hacer permanentemente síntesis creadora, entre lo que me dicen, lo que pienso y mi realidad. Por eso, la práctica docente es una práctica en permanente construcción. Por eso ustedes, vuelvo a repetir, no van a tener recetas, ni van a tener una planificación para planificar para todo el mundo igual, sino que van a tener *instrumentos para resolver reflexivamente, en la acción, cada situación que les venga a la mano*, cada situación que les caiga o cada situación en que caigan. En síntesis, esto implica *promover sujetos sociales reflexivos en la acción*.

2) *El desarrollo de capacidades* que permitan resolver creativamente las dificultades que el medio les ofrece; seres capaces de ser originales con su sentir, con su pensar y con su hacer; relacionar y relacionarse; o sea trabajar con el pensamiento y apropiarse instrumentalmente de la realidad para modificarla superando decires como los de “esto

no es posible, no es posible cambiar el sistema educativo”, que sostienen esta cosa de imposibilidad que lleva a la inmovilidad. Esto no es un objetivo nuestro; para nosotras todo es posible, hay muy pocas cosas imposibles en la vida, todo es posible. Si no, no existirían, por ejemplo, en nuestra región, los canales de riego; los han hecho los inmigrantes que llegaron acá, que era un desierto y hoy tenemos un valle hermoso. ¿Cómo hicieron? Creyendo que era posible. Hay que creer, hay que ponerse metas, hay que recuperar el deseo, la ilusión y la credibilidad en cosas que puedo hacer. No heroicamente, no tipo película norteamericana donde uno solo resuelve la sociedad entera, sino en el reconocimiento de mis propias capacidades y límites para trabajar con las capacidades y límites de los otros.

3) *La revalorización del trabajo* como manifestación y medio de realización del hombre. El trabajo no es sólo para ganar dinero, es también una forma de realizarme. La producción es lo que hace que yo me pueda ver reflejada en algo concreto. Ahora bien, todo lo que implica energía productiva, es trabajo; y éste es la forma, el medio para producir. Hay que instaurar la escuela del trabajo, revalorizarla a través de la lectura y de la escritura, la matemática, la historia, la geografía, etcétera. Revalorizar el trabajo como aspecto que me permite ser una persona productiva en la sociedad y no una escuela donde lo único que hago es repetir lo que me dicen. Una escuela productiva, de producción de conocimientos, de instrumentos tecnológicos, de ideas. Una escuela productiva, porque solamente la producción nos permite concretarnos en cosas, materializar ideas que nos permiten avanzar, que nos permitan crecer, que nos permiten interaccionar con otros.

4) *El desarrollo de los valores* que hacen a la convivencia en una democracia social y al aprendizaje de la libertad. Yo puedo elegir cuando hago lo que me gusta, pero para poder elegir tengo que tener capacidad crítica, no elegir lo que me

dicen que tengo que elegir, sino en una actitud reflexiva en la acción, en la conciencia de lo que voy haciendo; una es consciente de lo que va haciendo, cuando lo está haciendo. Una no puede ser consciente de algo cuando no lo hizo. La conciencia es el reconocimiento de lo que voy haciendo. Tiene movimiento, es devenir, en la percepción de lo que voy haciendo y en la capacidad crítica de observación de lo que voy haciendo, lo que implica capacidad de reflexión de lo que voy haciendo, de lo que voy construyendo. Es esto lo que promueve la capacidad de elegir.

Si yo me levanto a la mañana y hago todo el día lo que me dicen, cuando tenga que elegir voy a tener que elegir lo que me dicen. Pero si yo cada día que me levanto programo mi vida desde mis necesidades, en relación a las necesidades de los otros, voy a poder elegir y priorizar mis elecciones. Cuando yo puedo plantear mis necesidades, y decido como satisfacerlas soy un ser libre, soy un ser más auténtico. Entonces, la autodeterminación genera un pensamiento libre, un pensamiento crítico. Y es, desde allí, que se desarrolla la tolerancia frente a las diferencias, otro valor que hace que pueda convivir con los otros. No buscar que todos sean iguales, y en lo posible iguales a mí... una escuela homogénea, grupos *a*, *b*, *c*, no. Sino, promover escuelas que valoricen lo diferente para buscar síntesis creadoras.

La tolerancia frente a las diferencias hace a seres que no sean prejuiciosos, que no sean etnocéntricos. “Que el mundo es de los blancos”, “que el blanco es bueno”, “que el negro es malo”; no hago diferencias y no lo destruyo porque no es igual, porque no piensa igual que yo. El reconocimiento de las diferencias hace a la construcción de la propia identidad en mis límites y mis posibilidades.

Si yo no tengo voz para cantar puede ser que tenga una buena mano para pintar. Entonces, no me muero porque no puedo cantar, trato de incentivar mejor la mano para pintar mejor. Esto es muy importante, conocer cuáles son

mis límites y mis capacidades me permite relacionarme mejor con los diferentes. Y en la medida que yo pueda reconocerme en mi identidad voy a poder reconocer al otro y voy a poder entender lo que es tener identidad como región, como provincia, como país.

Esto va a ayudar a que nos sintamos más íntegros e integrados, a que sintamos la necesidad de que los chicos de las Provincias de Río Negro y Neuquén, cuando recorran la ruta y vean todos los árboles florecidos, no sólo pasen y digan: “¡qué lindo, llegó la primavera!”, sino que también puedan entender que estos árboles florecidos implican aportes económicos y culturales de la región, *que puedan comprender la realidad reflexivamente, como parte de sí, no como problema de otros.*

5) *La configuración de la identidad*, es fundamental para poder sentirnos bien con nosotros mismos, no estar deseando ser siempre otro. Si uno construye una casa mirando la casa del vecino, seguramente no le va a salir ni la casa del vecino ni la casa propia. Si uno es argentino pensando que en realidad podría estar viviendo en los Estados Unidos o en Francia, no es ni argentino ni francés. La construcción de la propia identidad es otra meta, promoviendo el reconocimiento de lo que nos identifica como cultura, como pueblo y, por lo tanto, lo que nos diferencia de otras culturas, de otros pueblos... recuperando raíces, recuperando historia nos entendemos mejor y podremos entender el mundo desde nosotros y no sobre nosotros. Éstos, entre otros, son los fines y objetivos más relevantes que nosotras inferimos de la pedagogía crítico social de los contenidos. Estos fines y objetivos que yo estoy señalando, son fines y objetivos que hemos construido, desde nuestra propuesta didáctica, con mirada pedagógica, interpretando la pedagogía crítico social de los contenidos que hace a la revalorización del contexto histórico cultural transformándolo en contenidos de la enseñanza.

3. El proceso del conocimiento: un punto de vista

En este sentido decía yo que la realidad es punto de partida y punto de llegada del conocimiento científico. Había dicho que para tomar postura frente a la educación había que tomar postura frente a tres aspectos fundamentales: 1) el ser humano y la sociedad, 2) fines y objetivos de la educación, y 3) la forma de comprender la realidad y el conocimiento.

Para nosotras, la realidad no es otro objeto objetivable como una película donde yo no tengo nada que ver, sino que es una totalidad contradictoria y dialéctica –como la sociedad, donde yo estoy permanentemente interactuando–. Vamos a entender por realidad toda la configuración de las manifestaciones concretizadas de los sujetos sociales, concretizadas en ideas, en tecnología, en instrumentos, en actitudes, en formas de comunicación, en relación a un medio físico dado.

Cuando uno habla de concreto y de material, pareciera ser que lo material es nada más que lo que puedo tocar, lo que es tangible, una mesa, una silla, etcétera. Aquí estamos trascendiendo esa reducción. Cuando hablamos de manifestaciones estamos hablando de todo lo que el ser humano es capaz de generar y lo hace comunicándose. **La comunicación es un aspecto central, es una capacidad que tenemos los seres humanos que nos hace crecer, en tanto permite proyectar una estructura mental y la conformación de representaciones de símbolos que significan cosas.**

Cada cosa que yo veo es un significado y un significante. Así, el significante es la construcción que voy haciendo simbólicamente de determinadas cosas, y el significado es lo que connoto en ese significante. Por ejemplo, una casa es una casa (un techo, paredes, etcétera), pero yo le puedo dar un distinto significante dependiendo de mi historia de vida. Si yo les digo a todas “casa”, todas tienen una representación simbólica de lo que es una casa, pero también tienen

un significado efectivo, cultural de lo que es una casa: le damos valoraciones distintas, le ponemos cosas distintas, según las experiencias vivenciales que nos recorrieron. Yo les digo “casa”, y algunas se imaginan una familia al lado de una estufa, otras se imaginan una mansión al estilo mediterráneo a orillas del mar, otras se imaginan una casita roja y verde, otras su propia vivencia de su casa, por decir ejemplos. Entonces, el significado que le doy a la casa depende de las construcciones que yo voy haciendo por mi vida, de lo que voy recibiendo y de lo que voy recreando. Así, cada cosa que veo significa lo que eso es –así como la vemos– pero también representa un significado para mí: me representa sentires, vivires, haceres, otros juicios que he ido aprendiendo, esta cosa de simpatía o antipatía... todo está cargado de significado.

El significado y el significante son las dos caras de una moneda; es una sola cosa, es lo que es y la carga que yo le pongo para interpretarlo. Hay una relación, claro: conforman una totalidad y esto hace las diferencias de comprensión del mundo material. La realidad es una *realidad dialéctica* igual que la sociedad, porque la sociedad es parte de la realidad, y es contradictoria, conflictiva. Todo tiene una armonía en el caos; parece caótico, pero tiene un orden y una armonía propios en ese devenir conflictivo. Y toda realidad tiene una verdad manifiesta y una verdad oculta. Tiene fenómenos, hechos que se dan y otros hechos que se provocan.

La realidad es un mundo de materializaciones por descubrir. Es una serie de fenómenos que conllevan procesos esenciales, que hacen que esos fenómenos sean así, y no de otra manera; es muy importante entender esto, porque tiene que ver con una forma de enseñar. Si yo les pregunto: “¿de qué les gustaría que yo hable en este momento?”, me van a decir cosas diferentes; seguramente tienen un punto de encuentro que es esencial y eso es lo que hay que buscar

para enseñar, donde se atan los fenómenos para poder decodificar lo esencial y comprender lo fenoménico.

La realidad es para nosotros el mundo, es la materialización donde se relacionan, se vinculan y se da un sentido en la comunicación de esos logros concretos y de la interpretación de lo que está escondido y que es esencial. Esto hace que el conocimiento del mundo material y de la pseudoconcreción sea de una doble dimensión: de lo fenoménico a lo esencial, de la búsqueda permanente, del cuestionamiento de lo que veo como fenómeno para buscar lo esencial. No tengo que quedarme siempre con lo que veo porque eso es sólo una parte de verdad; tengo que buscar qué es lo esencial de eso, con qué otra cosa se ata, qué cosas promovieron eso, cómo se producen.

Por otra parte, una línea muy importante de pensamiento que determina la pedagogía crítico social de los contenidos es la dada en la Escuela de Frankfurt y su teoría crítica. Dicha teoría tiene una base neomarxista; es una escuela que tiene su origen por los años 30 a impulsos de un gran filósofo interesado en los fenómenos culturales: Max Horkheimer. De esta escuela, surgen Erich Fromm (con títulos el *“Arte de amar”* o *“El miedo a la libertad”*), Sigmund Freud (que, si bien no estuvo dentro de la escuela crítica, estuvo muy vinculado a ella), Herbert Marcuse, Theodor Adorno, entre otros. Esta escuela tiene que ver con lo que estoy diciendo del conocimiento y define estos aspectos epistemológicos y filosóficos importantes que hacen enclave en el pensamiento de estos últimos 40 años desmitificando y avanzando en el análisis de los conflictos sociales. El conocimiento se da así en la interacción sujeto-objeto.

Voy a profundizar esta pregunta teniendo en cuenta algunos autores como Rubén Dri (que es un ex-sacerdote católico neomarxista), Karel Kosík, entre otros, y aportes de corrientes de pensamiento que hemos trabajado en el equipo que fundamentan mucho de lo hasta aquí expuesto.

Dri sostiene, en su obra *“Los modos del saber y su periodización”*, que hay tres formas de conocimiento: ideología, filosofía y ciencia, éstas son las tres formas madre del conocimiento que se entrelazan, se articulan, y se justifican. Básicamente, todos estos conceptos tienen que ver con una postura vinculada al neomarxismo; éste como teoría y no al marxismo como postura política. Y es que el marxismo genera una teoría de abordaje de la realidad, una forma de explicar cómo es el sujeto, cómo vive, todas estas cosas que hemos ido diciendo. Otro aporte importante para nosotras está dado en la psicología social de Pichón Riviere. Así como puntos como el de la praxis dialéctica y totalidad, la realidad como concreción, los tomamos de Karel Kosík, de su obra *“Dialéctica de lo Concreto”*.

Continuando con el tema de conocimiento-realidad, el conocimiento, desde esta postura, es un conocimiento que se da en interacción. No es la observación del objeto, ni de la realidad, como lo propone el conocimiento positivo; no es que yo recorto un fenómeno de la realidad, lo saco de su contexto y lo comienzo a estudiar, sino que el conocimiento se da en un proceso de interacción sujeto-objeto.

Interactuando a través de la práctica concreta, voy conociendo y teorizando. Esto es lo que hace a la praxis, una práctica concreta, una intelectualización reflexiva de esta práctica, la generación de una teoría acerca de esa realidad concreta, de esa práctica y una confrontación de la teoría en la propia práctica pero con la condición de que esa reflexión sea transformadora. Es ahí donde concreto lo que es praxis.

Praxis no es sólo la relación de la teoría con la práctica; eso no es praxis, eso es relación teórica-práctica. La praxis es el acto reflexivo que hago sobre la realidad para teorizar sobre ella y volver a confrontar la teoría con la práctica y la idea que tengo sobre la práctica. Es una praxis constante y dialéctica, en tanto la praxis se da y se desencadena a

partir del conflicto cognitivo y social. En ese proceso de interacción sujeto-objeto, voy generando significantes. Es decir que entre mi cabeza y la realidad media la imagen de las cosas. El que no tiene ojos puede tenerlos en todo el cuerpo y esa percepción del mundo hace que lo simbolice de determinada manera, lo signifique y le dé un significado para comunicarme y comunicarnos con él. Pero si no hay una visión holística en la interacción sujeto-objeto, no es posible comprender el mundo como totalidad, lo parto en pedazos y lo estatizo. Nosotras entendemos que el conocimiento es un proceso de interacción dialéctico, que promueve la praxis y, por lo tanto, es dinámico, histórico.

Hay un devenir donde voy permanentemente modificándome y modificando en tiempo y espacio. Hoy no soy igual que ayer, ni mañana voy a ser igual que hoy, porque he ido circulando a través de la cotidianeidad, interactuando con otros que me van alimentando de nuevos significados y me van alimentando de nuevos significados y significantes, de nuevas visiones del mundo. El conocimiento es un proceso interactivo, dialéctico, constructivo en el cual realizo praxis y voy generando teoría permanentemente acerca del mundo –y cuando digo “teoría” me refiero a una configuración de ideas que no siempre tienen que ser científicas.

La gente que vive en el campo tiene teorías muy importantes que le permiten poder manejar los fenómenos físicos y naturales. Hay una teoría, por ejemplo, que dice que, cuando las nubes están bajas y pesadas, viene tormenta; es una teoría que deviene de la observación de la realidad y es tan válida como una teoría científica, que tiene método, que tiene objeto de estudio, sistematización, etcétera. Cuando hablo de teoría, hablo de la interpretación de la realidad que nosotros hacemos, tanto como de la interpretación de la realidad que hacen los científicos. En este sentido, tomamos a Gramsci, quien plantea que el mundo de los intelectuales no está separado del mundo cotidiano. Todos somos

intelectuales en tanto tenemos capacidad de intelectualizar la realidad, de hacerla intelecto, de hacer la interpretación cognitiva de eso que vemos.

Éstos son los tres grandes bloques que definen una postura frente a la educación y que hace que nosotros compartamos una postura que tiene que ver con grandes pensadores latinoamericanos como son Savini y Libaneo; fundamentalmente Libaneo que propone la pedagogía crítico-social de los contenidos. Nosotras nos adherimos a esta línea de pensadores.

EL TERCER ELEMENTO TEÓRICO

1. Algunas conceptualizaciones previas

Desde todo lo que venimos analizando decimos que siempre la educación, como práctica social intencional, es formal. La única gran diferencia que vamos a hacer es: educación *escolar* y *no escolar*. Pero siempre es formal, siempre que hay intencionalidad, hay formalidad, hay un proceso que hay que cumplir.

Los medios de comunicación supuestamente son “no formales”. Sin embargo, preparan sus discursos mejor que nosotras en clases, porque tienen una clara intencionalidad de vender o de convencer de algo. Entonces, están sistematizando la información y están educando a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo en la opinión social. Eso es bien formal, dado que están instituidos, conforman una *institución*.

La institución no es solamente las paredes. La institución son ámbitos legitimados socialmente, que reúnen en un mismo tiempo y en un mismo espacio a grupos de personas para que reflexionen, piensen, generen teorías y puedan actuar, puedan intervenir sobre una problemática concreta. No es cuestión solamente de intramuros, son espacios de relaciones de poder y bien instituidos en nuestra sociedad. Los medios de comunicación tienen incluso más poder de influencia social que la misma escuela. Me arriesgaría a decir,

incluso, que enseñan más los medios de comunicación que la propia escuela. Podemos abrir críticas acerca de esto, acerca de cómo enseñan, pero lo real es que enseñan.

Los chicos y los adultos hablan más como se habla en la televisión, por ejemplo, que como hablamos en la escuela. Y en la escuela repiten modelos estereotipados de vida, mientras fuera de la escuela viven la vida de otra manera —en general, les pasa a ustedes en la Universidad también.

Cuando hablo de *proceso de enseñanza-aprendizaje*, ¿a qué cosa me estoy refiriendo? ¿Dónde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje? Entre el que enseña y el que aprende, hay algo que enseñar y aprender, un contenido; también un método, un camino, una forma de enseñar ese contenido; un objetivo, una intencionalidad (tiene que tener un para qué). Éstos, entre otros aspectos, son elementos que los puedo ver como estampillados o relacionados (para que haya un juego de relaciones tiene que haber comunicación entre esos elementos). Si no me comunico con el otro, de cualquier manera, aunque sea tirándole el pelo, no hay proceso posible. Si no hay relación comunicacional (entendiendo la comunicación en sus múltiples variables, no solamente lo verbal), no hay relación, no hay proceso.

Pero, ¿qué es lo que cambia? ¿Qué es lo que se elabora? Imagínense una bola de nieve que cae. ¿Llega más flaquita que cuando caía? No, llega más gorda. Entonces, “proceso” es la dinámica de las relaciones que es propia, que responde a las especificidades de ese proceso. La relación de los elementos que intervienen en un proceso, generan una dinámica; si no hay dinámica de relaciones, no hay proceso. “Dinámica” es movimiento, es la fuerza que se imprime para dar movimiento. Se genera un movimiento en cadena de los elementos que intervienen en el proceso, en cadena relacionada.

¿Cuáles serían los elementos referenciales de la didáctica? El alumno (estudiante), el docente, el contenido didáctico, el

método, el objetivo o intervención educativa, la evaluación, los recursos y los condicionantes sociohistóricos y culturales.⁵ Éstos serían los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que están siempre. Sin ellos no se puede hacer ni pensar la didáctica; son los elementos esenciales para el teorizar, el operar del enseñante.

¿Qué será un currículum? Básicamente, ¿en qué está asentado un currículum? Nosotras vamos a entender al currículum como recurso que ordena parte del contenido, porque en realidad lo que hace el currículum es racionalizar el “qué”. Promueve situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero los promueve planteándose básicamente el contenido de la enseñanza. Por eso, nosotras al currículum lo vamos a entender como instrumento que deviene del contenido, que es el elemento que no cambia: **siempre tiene que haber un contenido de enseñanza**. Cada uno de esos aspectos yo los puedo abrir y estudiarlos en sí mismos; cuando yo abro el contenido, abro el currículum.

Todos estos elementos –que son estáticos, referenciales– se ponen en juego a partir de la comunicación, la que está condicionada por un marco teórico conceptual o marco teórico instrumental. Ese marco está dado en una postura didáctica, soportada en una postura pedagógica y epistemológica. Y esto es lo que le da direccionalidad a la comunicación en el ámbito didáctico.

Imaginemos una situación. Un chico me dice: “¡Señorita!”. Y yo le respondo: “Cállese la boca, siéntese y no moleste. Y haga lo que la señorita le dice”. Estoy accionando en el proceso desde una postura epistémica, pedagógica y

⁵ En general, en los libros de didáctica no se contempla como elemento referencial a los condicionantes sociales. Nosotras pensamos que sí es un elemento didáctico, porque contextúa el proceso y determina el comportamiento de los otros elementos –esto comprendiendo a la educación como práctica social, es decir como parte de la cultura. Sin este elemento se plantearía, desde nuestra perspectiva, un planteo universalista.

didáctica. Ahora imaginemos qué pasa si otra maestra le responde: “¿Qué te pasa, corazón? ¿Qué problema tienes?”, a lo cual el chico responde: “Lo que pasa es que no entiendo”. “¿Qué es lo que no entendiste?”, le dice la profesora. El alumno expresa: “La verdad es que no sé lo que no entiendo, pero no lo entiendo”. Por lo que la maestra reacciona con un “Veamos... ¿qué entendiste vos? ¿Y vos...?, ¿y el otro?”. En esta situación, no minimizo el “no entiendo”, no le digo “estudie en su casa”, “lo que pasa es que no está atento”.

Todo lo que haga o diga lo estaré diciendo o haciendo desde una postura epistémica, pedagógica. No es mágico, no es en paracaídas que se me viene la idea, tiene una estructura de pensamiento detrás. Entonces, todo esto va a pesar sobre la forma de comunicación que voy a tener con mis estudiantes, cómo me voy a relacionar en esto como en todos los órdenes de la vida.

Esta comunicación, ¿qué es lo que me va a condicionar? La comunicación entre estos elementos, va a condicionar un proceso. Este proceso no se da en el aire, esto es muy importante. Cada vez que ustedes piensen en un concepto o en una idea pónganle siempre tierra debajo, esto es un buen método para poder quebrar algo que es una constante en todos los trabajadores de la educación: en general, todos trabajamos mentalmente, teórica o idealmente.

Así, cuando digo “esquemas cognitivos” estoy pensando en lo que Piaget llama *esquemas de acción*, donde intervienen el sentir, el pensar y el hacer; no estoy hablando solamente del “pienso”, sino del “pienso”, del “siento” y del “hago”. Todos nos movemos con esquemas de acción. Estos esquemas, donde accionan y donde aprenden a ser accionados es en la realidad. Siempre esos esquemas de acción accionan sobre la realidad concreta.

Aquí, implicándose, aparece un concepto, aparece algo que tiene mucho que ver con la estructura psíquica del sujeto, de cada uno de nosotros: aparece el deseo. Entre la

realidad y el deseo suceden muchas cosas. Una de las cosas es que, si el deseo no está muy vinculado con la realidad y la supera, estamos hablando de una ilusión, de algo que me creo que es la realidad, pero que en realidad no lo es.

Cuando se generan este tipo de ilusiones hay una disfuncionalidad en el sujeto. ¿Cómo se manifiesta en esa disfuncionalidad? ¿Qué pasa cuando percibo una ilusión? Choco con la realidad. ¿Y qué me produce efectivamente ese choque? Ansiedad, básicamente ansiedad. Desilusión es cuando nos enfrentamos con la realidad y perdemos la ilusión. “Esto no era así, me desilusioné”. La realidad concreta que es como es, como dice Serrat: “La verdad no es triste ni alegre, es simplemente la verdad”.

Cuando opero mucho sobre la ilusión, no estoy operando sobre la realidad. Esto me genera ansiedades, me genera angustias, me genera muchas situaciones que me hacen disfuncional con la realidad. Entonces, siempre hay que ponerle tierra a todo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es eterno. Siempre hay que ponerle tierra a las cosas, porque si no, empiezo a operar sobre la ilusión, por lo que siempre hay que ponerle un contexto, tierra, geografía. En este sentido, hablamos de *ideales* cuando el deseo se vincula a la realidad y nos permite la búsqueda de metas superadoras reales manteniendo una tensión, una distancia relativa entre la realidad y el deseo. Entonces es importante tener en cuenta la geografía en donde los elementos actúan y que hacen a la dinámica de la realidad, porque si no sucede actuamos sobre la ilusión.

Ahora bien, hay muchos tipos de ilusiones. Hablamos de *ilusiones pedagógicas*. Una ilusión pedagógica puede ser: “La educación va a cambiar a la sociedad”. Ésta es una vieja ilusión pedagógica. Sí, es cierto que la educación va a cambiar a la sociedad. Pero como “contribuyente”, no en sí misma. Porque si no está articulada con aspectos políticos, económicos y culturales, la educación sola, por sí misma, no va

a cambiar a la sociedad. Y hay también *ilusiones didácticas*; una ilusión didáctica es pensar que yo voy a ser enseñante, que voy a ir a un aula y que los chicos me van a recibir y van a decir: “¡qué linda profesora!”, “¡qué bueno, me viene a enseñar!”, “¡qué contento estoy!”, “Me voy a portar bien, voy a ser ordenado, y todo lo que diga la profesora lo voy a hacer”. Ésta es una ilusión didáctica que sabemos tener quienes estudiamos para ser profesionales de la docencia, y es que quien elige una profesión como ésta, debe saberlo, elige una profesión permanentemente interferida.

Cuando se reciban van a ir a trabajar a una escuela compleja, donde las familias dicen una cosa, los chicos dicen otra. Esto es el reflejo del orden social y porque en sí mismo el acto de enseñanza es un acto social y, por lo tanto, complejo, ya que lo conforman personas que tienen distintos deseos, distintas realidades y distintas expectativas. Entonces, no es verdad que yo me voy a encontrar con una sala ordenada. También los directivos tienen su realidad, sus deseos y sus ilusiones sobre mí, sus expectativas. Cada una de ustedes acá tiene su realidad y sus deseos, y lo que yo tengo que hacer de alguna manera, es poder contemplar, contener esos deseos para que sirvan para aprender, porque acá vienen a aprender y yo vengo a enseñar.

Entonces el problema es siempre “ponerle realidad” al asunto. Lo que le da sustento a este proceso de enseñanza-aprendizaje, es la situación, el sitio, el lugar. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da siempre en un lugar, en una geografía donde haya sujetos y aspectos en relación que tengan por intencionalidad el aprender y el enseñar.

Por eso hablamos de *situación* de enseñanza-aprendizaje; esta situación puede darse adentro de un aula, debajo de un árbol, puede ser a través de los medios de comunicación, puede ser en la chacra de la esquina... es el aula y muchas cosas más. Es una situación, en un lugar donde intervienen

sujetos y otros elementos en relación que tienen como intención aprender y enseñar.

Entonces, retomaremos el punto en que planteamos a los elementos de la didáctica como elementos referenciales. Y éstos son referenciales ya que todo planteamiento didáctico plantea los mismos elementos. Hablar de enseñanza en el proceso de enseñanza aprendizaje y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es hablar de y sobre estos elementos. Sin embargo, cada postura didáctica o pedagógica le da un sentido y un significado diferente a cada uno de los elementos. ¿Qué quiere decir que le da un sentido y un significado diferente? Que los comprende de distintas maneras con distintos fundamentos epistémicos, y por lo tanto se proyectan en una acción distinta.

Una teoría didáctica puede plantear que solamente es contenido lo que está en los libros, que todo lo demás no es contenido y que, además, los contenidos tienen que ser científicos, probados y sabios, no importa que hablen de Europa, de Francia, de cualquier lugar; lo importante es que se valora lo escrito, lo que está legitimado. Entonces, para esta postura, contenido es esto: *contenidos académicos*. Otra postura explícita que contenidos son *conductas*. Es decir que los alumnos vienen a la escuela a aprender conductas: que se pare, que se siente, que tome distancia, que cuelgue la bolsita, que diga “sí, señorita”, que vaya al baño prolijo. Son hábitos. Otra teoría dice que contenido es *todo lo que se enseña y es todo lo que se vive*, etcétera.

Ahora bien, la diferencia entre hábito y conducta, consiste en que el hábito es una habitud, algo que no tiene un nivel elevado de conciencia, de reflexión. Una no se pone a pensar en las cosas que hace a cada momento, a cada minuto; una tiene una forma de moverse “acostumbradamente”, que no es reflexiva. Por ejemplo: yo no me pongo a pensar por qué, cuando me levanto, lo primero que hago es lavarme los dientes... Que sé yo, porque me lo enseñaron

desde chiquita, puede haber muchas razones, pero lo hago habitualmente. El hábito hace referencia a acciones que se vuelven costumbres y que las voy realizando con cierta continuidad, esto es un hábito. En la novela *Cien años de soledad*, de García Márquez, la protagonista, Amaranta, que se queda ciega, empieza a conocer a todos lo que habitan en la casa por sus rutinas, por los hábitos que tienen; todos los días hacen las mismas cosas.

Retomando lo que vengo diciendo, conducta hace referencia a acciones manifiestas, medibles, observables. “Disciplina” la vamos a entender en el sentido de los griegos; la disciplina tiene que ver con el esfuerzo, con hacer reflexivo el hábito, intencional y esforzarse metódicamente para mejorar determinada acción. Por supuesto que no estoy hablando ahora de la disciplina escolar o digamos del prejuicio, o del significado que se le da a la disciplina en el sentido escolar, sino que estoy tratando de explicar un significado diferente del concepto disciplina.

Una persona disciplinada, para nosotras, es una persona que tiene método para determinadas acciones; por ejemplo, es disciplinada para estudiar. Tiene que haber una conciencia de la decisión, una intencionalidad y un método de trabajo para el esfuerzo. La disciplina, desde esta perspectiva, está más vinculada al trabajo y al esfuerzo que ese trabajo me da. Es consciente, ser disciplinado es ser consciente; por ejemplo, me planteo que voy a ser prolija y hago un esfuerzo en el trabajo, en la acción, y voy generando un método para poder ser prolija. Ésa es la diferencia; para nosotras es muy importante la disciplina, pero la disciplina en el sentido del esfuerzo. Por ejemplo, que todas sean disciplinadas para estudiar, es revalorar el trabajo y el esfuerzo que significa el estudio y promover que cada una tenga un método de concretar esa acción, el que mejor le convenga, y hacer de eso un esfuerzo constante para mejorar la disciplina, tiene intencionalidad.



Volviendo a nuestro tema de los elementos de la didáctica como referenciales, el proceso de enseñanza-aprendizaje es intencional y siempre se trabaja sobre estos elementos didácticos. Decimos que por eso son referenciales, y conforman la estructura básica sobre la cual se teoriza didácticamente. La diferencia está en que cada postura le da un sentido y un significado particular a cada uno de estos elementos.

2. Texto y contexto didáctico

Desde nuestra postura didáctica a estos elementos didácticos referenciales les vamos a llamar *texto didáctico*. Y vamos a entender por texto lo que está permanentemente, es constante y da identidad. Un libro es un texto. Es lo que está escrito y no es otra cosa. Ya está así. Sí me permite ese texto generar un contexto diferente, yo puedo sacar ideas de ese texto y ese texto sigue siendo texto. Es lo que me permite recrear, es lo que me permite escribir otra historia, hablando de literatura o de un texto social.

La Facultad de Ciencias de la Educación es un texto en tanto tiene un edificio, tiene alumnos, y determinados elementos que son constantes; son éstos y no otros (si no, no es Facultad). Eso es un texto, algo que me permite hacer mi propio contexto, recrearlo en una determinada forma de comprenderlo.

A los elementos de la didáctica referenciales que conforman el esquema de análisis de cualquier propuesta didáctica les vamos a dar movimiento, los vamos a poner en juego. Es lo que vamos a llamar *contexto didáctico*. ¿Y qué es lo que tiene que tener básicamente un contexto didáctico? Una situación de enseñanza aprendizaje, eso determina un contexto didáctico. ¿Cuál es la característica fundamental de una situación de enseñanza-aprendizaje? La comunicación, como nexo vinculante de los elementos de

la didáctica, entendidos como totalidad. La principal característica que debe tener el contexto, para diferenciarlo del texto, es la comunicación entre los elementos que intervienen en la situación didáctica.

Eso es lo que da movimiento, dinámica, interacción. Ahora bien, ¿cómo será esa dinámica y esa interacción? Dependerá de una postura epistémica y didáctica y su forma de comprender el texto didáctico, encontrando además el contenido que lo signifique. Ahora estamos analizando una matriz, un esquema de análisis que nos permitirá darle una mirada más amplia a la problemática de la didáctica.

El planteamiento de esta matriz de análisis la hacemos desde una propuesta epistémica y didáctica definidas, como posibilidad de accionar de una determinada manera en la realidad educativa. La definición de realidad que manejamos explica que se depende de una postura epistémica. Y la realidad es todo aquello de lo que es emergente el sujeto y reconocido por él, no digo aprehendido o apropiado.

Una característica fundamental de la realidad es que es concreta. Cuando digo esto es que estoy haciendo referencia a ustedes como personas, lo que perciben y, desde ahí, la energía que liberan en cuanto a afectos. Entonces, la realidad es aquello concreto, no solamente porque se ve, sino porque es posible de ser percibida, imaginaria, simbólicamente con todos mis sentidos y que es reconocida por los sujetos. Aquí, por ejemplo, todas nosotras nos conocemos. Pero no nos hemos apropiado, no nos hemos aprehendido, no sé de sus historias... las conozco a cada una de ustedes, no hay más allá. Así pues, la realidad es todo aquello que nos constituye en relación con otros, y es reconocida por ese sujeto en el aquí y ahora.

Una realidad está conformada por fenómenos y por esencias. Fenómenos, en tanto tiene concreción material, se ve y no se ve, está en el aquí y en el ahora. En ella se pueden percibir fenómenos causales, múltiples, históricos

devenidos de otros momentos que hicieron decidir el que ustedes y yo estemos aquí en este momento: esto es policausal y multirreferencial.

Toda situación objetiva, toda realidad, está compuesta por aspectos fenoménicos y por aspectos esenciales que son, como lo dice el Principito, “invisibles a los ojos”. Al decir fenoménico me refiero a lo que vemos todos, y al decir esencial hago referencia al orden estructurante del que somos producto y productores, y que podemos interpretar y suponer como lógicas que provocaron dichos fenómenos.

Al fenómeno tampoco lo vemos todos igual. El fenómeno es lo que se da, lo que está, lo que sucede, lo que se produce, lo que se provoca, como hecho. El fenómeno es un hecho que se reconstruye complejamente por el sujeto. Sin embargo, hay algo, hay un sentido que hace que estén hoy acá, que no lo veo, que no lo percibo; tengo que entrar a analizar la policausalidad de los fenómenos para ver qué es lo esencial del hecho.

Para mí, todo el proceso de relación con el mundo es subjetivo porque la capacidad de percibirlo es mía y no de otro. Los que sí son “objetivos” son algunos conocimientos generalizables y relativos. Muchos de ellos configuran teorías, disciplinas o ciencias que me permiten explicar los fenómenos de la realidad. Por ejemplo, la ley de la gravedad. Hubo alguien que la elaboró para explicar un fenómeno de la realidad. Pero lo que yo haga, cómo perciba esa ley y para qué me sirva es subjetivo e intersubjetivo en este espacio y tiempo; es historizar lo construido teóricamente.

Creo que hay interacción dialéctica entre el sujeto y mundo de vida permanentemente. No hay nada que sea absolutamente del objeto ni nada que sea absolutamente del sujeto. En la relación sujeto-objeto hay aspectos que son de los objetos y otros de los sujetos; en esa interacción vamos construyendo el mundo.

¿Cómo ve esta postura la relación con el sujeto y el objeto? Es una relación dialéctica, en el sentido de encuentro conflictivo, contradictorio. La relación se ubica “entre”: no está ni dentro del sujeto, ni fuera del sujeto. Hay una situación que se crea entre el sujeto y el objeto, y es esa situación la que mediatiza la relación sujeto-objeto. En dicha mediatización se pone en juego lo ya percibido y lo que el objeto me da. Se pone en juego, entonces, un proceso cognitivo de abstracción y de simbolización de esa realidad. En ese sentido es subjetivo, porque siempre es la relación sujeto-objeto vivida, simbolizada y percibida por el sujeto. Es subjetiva en tanto mediatizada, porque no es que a la realidad la tengo incorporada, sino que la voy incorporando.

La mediatización ocurre entre lo que me ofrece el objeto, es decir, lo que yo percibo de ese objeto, y lo que incorporo simbolizado (por ejemplo, no incorporo “el banco” sino el significante desde un significado). Lo importante es rescatar que todo fenómeno deviene de algo esencial. El mundo que nos rodea es fenoménico y esencial a la vez.

Continuando entonces, la realidad es lo que está fuera del sujeto, que es concreto (en tanto sucede aquí y ahora) y es reconocida por el sujeto (en tanto posible de ser percibida). Esta realidad tiene, en sí misma, fenómeno y esencia. Otra característica es que la realidad es totalidad. Todo esto es muy importante para dar clase, como resolución didáctica, ya que esto que voy diciendo, le va dando una connotación, un sentido y significado particular a los elementos de la didáctica.

Si digo que la realidad es lo que está fuera del sujeto, posible de ser percibido, que tiene fenómeno y esencia, y que además es percibida como totalidad, estoy enseñando una forma de comprensión particular del contenido didáctico y su enseñanza. Por ejemplo, cuando abro la ventana y miro, no digo: “árbol, rama, hoja”, sino que digo: “¡qué lindo día!, ¡qué sol!, ¡qué hermoso paisaje!”. Colores, sabores y olores...

percibo, dialogo con la realidad con toda mi capacidad de percibirla. Entonces, no puedo enseñar “*La planta*” como tema aislado y descontextuado.

Si sé que la realidad es todo esto que dijimos, y que es una totalidad, y que la percibo con toda mi geografía corporal y psíquica, piensen ustedes, qué absurdo es enseñarle a un chico “la planta”. Los niños repiten que tiene hojas, tallo, ramas, porque les falta geografía, les falta realidad, contexto, esa red de relaciones que es la realidad y que permite darle sentido y significado al saber científico.

Entonces, cuando vayamos a enseñar “*la planta*” y entendamos que la realidad es una totalidad, primero vamos a promover la percepción de la realidad donde está la planta y después nos detendríamos en la planta; de otra forma no se entiende el sentido de la planta en la naturaleza y, si se entiende, se entiende estampada como lámina.

Habíamos dicho que el texto didáctico son los elementos didácticos de referencia que permiten teorizar, repensar todo el pensamiento y la acción didáctica. Y este texto se transforma en contexto en una situación de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, lo que le da dinamismo y movilidad al contexto didáctico es la comunicación. ¿Qué es comunicación? ¿Qué cosas significativas intervienen en la comunicación? La comunicación es un proceso relacional de producción y transmisión de información. Se caracteriza por los siguientes aspectos:

- ❖ *Proceso*: porque la energía que se libera en el acto comunicacional se da en el transcurso de un tiempo y en sucesión de fases o momentos progresivos, intencionales y direccionales hasta lograr el fenómeno de comunicar.
- ❖ *Relacional*: en tanto la energía que se libera establece vínculos y enlaces con el mundo que nos rodea.
- ❖ *Producción*: como manifestación concreta de un mensaje que nos permite vincularnos y generar argumento

para el encuentro comunicacional como punto de enlace.

- ◊ *Transmisión*: es la acción de propagación energética que viabiliza el mensaje, el que tiene por objetivo conectar la propia energía con otras.
- ◊ *Información*: es el contenido del mensaje que se pretende transmitir. Desde esta perspectiva, cada sujeto, cada objeto, es un texto a compartir que comunica cosas y con el cual comunicarse.



Las culturas occidentales son, por lo general, culturas verbalistas; no se vive al sujeto como un ser energético y hace que seamos analfabetos de lo esencial que el otro tiene para comunicarnos como lo es lo corporal y sus registros, por ejemplo, como así también de la información que traen otros seres vivos y no vivos que generan distintas intensidades energéticas y comunicacionales.

En el caso de los sujetos, cada gesto es un mensaje, cada mirada, cada textura, sabor y olor. Los sonidos nos llegan configurados en muchas melodías, no sólo la de la palabra. Por lo tanto, la percepción del mundo humano natural y físico es una capacidad a desarrollar. La naturaleza nos comunica mensajes permanentemente; cuántos males hubiéramos evitado si la hubiésemos percibido; no existiría quizá la economía o el partido verde, por ejemplo.

Hay que recuperar el diálogo con el mundo, con el pequeño que me rodea para interpretar el grande que no alcanzo, y resignificarlo en mi vida cotidiana. Recuperar el diálogo significa abrir toda nuestra estructura de escucha perceptual, corporal, sensitiva, para dejarnos penetrar por la información del mundo. Es a partir de esa información donde el conocimiento científico –como herencia cultural de la humanidad– adquiere sentido, significado y direccionalidad, abriendo paso a nuevos conocimientos y

explicaciones de una realidad cambiante, dinámica y extraordinariamente rica y desafiante.

La información, entonces, nos llega de distintos lugares y con distinto contenido, tanto en su forma de decir, y su código, como en su significado. El código es lo que permite el diálogo o la comunicación y hay que ser desprejuiciado frente a él. En el caso de los sujetos, hay que mirar al otro como totalidad, y no solamente cómo habla. Hay que mirar la totalidad de con quién estoy dialogando, porque el todo es lo que me permite comunicarme: si yo creo que el otro es una totalidad, me comunico toda yo, con todo lo que tengo y el otro hará lo mismo (con el afecto, mirada, palabra, etcétera), liberando así el mensaje real. El código para nosotras es muy importante porque está significando, corporizando, el diálogo con lo otro.

Cada una de nosotras somos significado y significante. Significantes en tanto somos lo que somos y significado porque estamos cargados de sentido. Nosotras, como maestras, no vamos a tener que interpretar todo psicológicamente, pero sí tenemos que leer, saber y estar continuamente instrumentando estrategias de acción. En las estrategias es donde se pone en juego la creatividad de los docentes.

Por eso, intentamos proporcionarles algunos instrumentos; no recetas, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en una situación particular, sabiendo que cada situación es original en sí misma, como somos originales cada una de nosotras. Cada situación es original y, por ende, no se puede encasillar ni normatizar, debe haber una recreación de la situación. Dado esto, debo construir una matriz con una postura definida para recrear y problematizar cada situación.

En este sentido, intentaremos darles un ESQUEMA CONCEPTUAL, REFERENCIAL Y OPERATIVO que direcciona la acción. Una vez definida la comunicación como viabilizadora de la dinamización del texto en el contexto didáctico,

señalaremos cuáles son las características sobresalientes de este proceso comunicacional en la situación de enseñanza aprendizaje, que son:

- ◊ Representaciones
- ◊ Vínculos y relaciones
- ◊ Interactividad

Representaciones

En el reconocimiento de la realidad hay una mediatización donde se simbolizan, de determinada manera, las cosas que se perciben. Este proceso va promoviendo esquemas mentales, esquemas de acción que hacen a una determinada memoria, una forma determinada de percepción del mundo, que es propia en tanto no la misma que la otra.

¿Qué representación de docentes, de alumno, del saber, de la facultad tienen ustedes? Estas representaciones, simbolizaciones construidas en esquemas de acción, son las que van a determinar la forma de comportamiento, de vinculación y de diálogo con el otro.

Vínculos y relaciones

Los vínculos son la calidad de relación que se establece entre los sujetos y las cosas, que tienen que ver con el comportamiento, signado por el afecto. El vínculo es la forma, la conducta energética manifiesta, con la cual me entiendo con el otro. Es importante reconocer esto para analizar qué tipo de vínculo genera un determinado comportamiento afectivo (de dependencia, de dominación, entre otros). También recordar que nuestro eje no es el querer, nuestro eje es *la promoción del conocimiento*, dado que mi tarea es enseñar.

Ahora bien, en este acto de amor humano, social, en este trabajo, en esta profesión, en esto que creo, ¿qué vínculos genero y promuevo? Las relaciones son las conexiones que se producen entre sujetos y objetos y que establecen

redes encadenadas de afectos que en conjunto generan una situación. Es importante recordar que a las escuelas venimos a trabajar, y nuestro trabajo consiste en la promoción del conocimiento, donde intervienen los vínculos para concretar la tarea de aprender y de enseñar.

Interactividad

Hace referencia a la mediación que la actividad, como producción didáctica convocante, realiza entre los sujetos y sus vinculaciones, así como las relaciones que se establecen entre los elementos del texto didáctico en la generación del contexto didáctico.



EL CUARTO ELEMENTO TEÓRICO

1. La planificación, un recurso didáctica

Ahora vamos a avanzar sobre otro de los elementos didácticos referenciales, para dilucidar el texto en el contexto didáctico, con el fin de ir interpretando lo que es esta propuesta didáctica. El texto didáctico está conformado por los elementos referenciales que permiten teorizar sobre la didáctica. Los elementos del texto didáctico son “los recursos”.

Y uno de los recursos más importantes que hay que tener en cuenta es la planificación didáctica. Por ésta vamos a entender la organización racional de una problemática histórica específica como lo es la situación de enseñanza-aprendizaje. Es siempre un instrumento, un recurso que contribuye a abordar una situación determinada previendo unos aspectos que son nodales y esenciales para el proceso de intervención organizativa dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

Se habla de “enseñanza-aprendizaje porque la planificación, como instrumento, no es privativa de la didáctica; la planificación, como instrumento organizacional, la utilizan todas las disciplinas que trabajan en un determinado campo de lo social o en un determinado aspecto de la ciencia, aun en la vida misma.

En la vida cotidiana, utilizamos la planificación diaria, cuando nos planteamos, por ejemplo, “¿qué voy hacer hoy?”. Primero marco las grandes cosas que voy hacer, después tomo decisiones en la acción. Pero hay una organización lógica para el devenir del día, desde la lógica que cada quien tiene del tiempo y del espacio en el cual va a devenir. Entonces, la planificación es un instrumento de abordaje de una determinada situación, en este caso de enseñanza-aprendizaje.

Este instrumento me sirve para organizar, prever, racionalizar los aspectos centrales y nodales de esa situación, teniendo en cuenta las variables de tiempo y espacio, de manera que la planificación nunca puede ser el eje de mi profesionalidad.

En general, los maestros hacemos mucho hincapié en la planificación, pero no es el eje de la cuestión didáctica, ni es el eje de la teorización didáctica, ni de ningún campo de estudio vinculado con la enseñanza. Es nada más ni nada menos que un instrumento, un recurso que me sirve para ordenar y racionalizar el espacio y el tiempo de acción. Vamos a ver cómo se racionalizan los aspectos centrales, en un determinado tiempo y espacio con esta propuesta didáctica.

Existen dos grandes tendencias y formas de planificar en el planeamiento general: una tendencia normativa y otra situacional. Ambas son instrumentos de intervención de una situación concreta; lo que quiere decir que esta situación concreta se configura en el recorte de la actualidad.

En la tendencia normativa, el planificador se para fuera de la situación y hace una observación de ésta y un análisis. Fuera de la situación, organiza una planificación que pueda superar lo que él considera intencionalmente como obstáculo y lo que él considera como potencial y relevante.

¿Qué es lo primero que plantearía este observador? Se plantea objetivos, le da direccionalidad e intencionalidad a la planeación. Planea los medios y métodos con que logrará

los objetivos, qué recursos utilizará, qué contenidos va a trabajar, tiene que evaluar, y deberá fijar tiempos.

Se llama normativa dado que, al implantar un orden desde su perspectiva, va normalizando la situación, dice lo que debe hacerse: cuándo, cómo, dónde, con quién; no queda nada al azar, porque él tiene que lograr su objetivo, que considera es fundamental, y por ello es normativa. Se jerarquiza la norma sobre la situación; el planificador normaliza la situación desde fuera de ésta, genera normas de comportamiento para la situación.

¿De dónde debe partir la planificación situacional?, ¿dónde se ubica el planificador? Se ubica dentro de la situación, y se pregunta qué hará en tal situación. ¿Para qué se ubica dentro de la situación? Para saber con quién está trabajando y poder conectarse con la realidad concreta en la cual desempeñará su tarea; se ubica dentro de la situación vinculándose con los sujetos, con las cosas que rodean a éstos que son con los que trabajará, con las expectativas de dichos sujetos y la realidad concreta, cotidiana, de estos últimos.

Así, el planificador inicia desde la situación, por tanto, lo primero que tiene es dicha situación, de la cual tomará un aspecto para iniciar su trabajo, adquiere un recorte de esa realidad concreta. ¿Qué recorte de esa realidad concreta obtendrá? Deberá palpar la situación con todo lo que ésta traiga o posea. Al realizar ello se conectará con la situación misma, a lo que se llamará “diagnóstico situacional”, o sea un diagnóstico de la situación.

Después de realizado el diagnóstico situacional, debe tratar de complementar y coordinar sus propias expectativas técnico-profesionales con las expectativas del grupo en esa realidad concreta. Desde allí, debe privilegiar qué aspecto de la realidad concreta elaborará, va a trabajar, amasará, junto con quienes está interviniendo. Se dará entonces, en segundo término, “la elección del recorte de la situación”.

Después de estar recortada o seccionada la situación para intervenir en ella, ¿qué hará? Se plantea la “intencionalidad”, la intención educativa, porque estamos hablando de Didáctica, Educación y más específicamente de Enseñanza, por tanto, se plantea la intención didáctica: su intención educativa en relación al recorte que amasó junto con la gente que está interviniendo en esta situación, y le imprime intención en complementariedad y concordancia con las expectativas de los sujetos que intervienen.

En relación a lo anterior, ¿cómo explicará su acción? Porque él está involucrado en la situación, no está normando la situación; está imbuido y recreando la situación con intencionalidad porque lo técnico se troca en “profesional”. No debe hacer lo que la realidad impone, sino complementarse y dialogar con dicha realidad y darle direccionalidad desde lo técnico-profesional. Así, un trabajador social, un maestro, un médico, un economista y cualquiera que trabaje con proyección social debe tener dicha tendencia.

En la práctica social, se involucra la tendencia señalada; así, pues, las transformaciones nos indican qué sentido debe seguirse, ya que quien está trabajando en la emergencia social es el único que puede plantearse las modificaciones necesarias.

“Intención” y “objetivo” no son la misma cosa; los dos tienen un fin, tienden a algo distinto; tanto el objetivo como la intención tienen una meta a conseguir, una meta a lograr, con la diferencia de que el objetivo marca la meta como punto de llegada y la intencionalidad marca –además de la meta como punto de llegada– el proceso a recorrer, indica un proceso.

Voy a poner un ejemplo concreto. Puedo decir: “algún día voy a conocer México”. Éste es un objetivo, una meta: voy a conocer México y voy a ir a las ruinas, a las playas, a Acapulco a tomar sol. Éste es el objetivo, puedo llegar como puedo no llegar. Distinto es si digo: “a fin de año voy a viajar

a México”, y entonces este mes ahorro dólares. Posiblemente no viaje a fin de año, pero posiblemente lo haga a fin del año siguiente; pero concreto, en el proceso, la meta.-

En esta cuestión siempre pongo de ejemplo algo que hacemos con nuestras relaciones: cuando una tiene un novio, un esposo, un amigo, un compañero y tiene ganas de ir el sábado al cine y al compañero no le gusta salir (de eso sabemos mucho las mujeres), entonces comenzamos una sutil estrategia: Lunes: “¿vos sabés, oso mimoso, que Juan y Pedro van a ir al cine a ver *Rapsodia en agosto?*, dicen que tiene muy buena crítica”. El martes: “Che, ¿vos sabés que mis amigas van a ir a ver *Rapsodia en agosto?*, parece que la película es buena, que es fantástica”. El miércoles: “¿viste que tus amigos van a ir a ver *Rapsodia en agosto?*”. El jueves: “mirá, salió en el diario *Rapsodia en agosto*, parece que es fantástica”. El viernes: “¿viste que Marta y José fueron a ver *Rapsodia en agosto?*”. El sábado, nuestro compañero nos dice: “Che, ¿vamos a ver *Rapsodia en agosto?*”, y entonces nosotras le decimos: “¡qué fantástico que sos! ¿Cómo se te ocurrió?”. Esto lo hacemos normalmente, ¿no? Bueno, esto es intencionalidad.

Distinto, es decir: “quizás vaya a ver *Rapsodia en agosto*”. Vino, la dieron en Neuquén en todos lados y yo no la vi. Quedó como un objetivo. El objetivo está indicando meta, fin; la intencionalidad está indicando proceso, estrategias para llegar a la meta. Junto con la meta viene la estrategia, el proceso, el camino para lograrlo; sí o sí lo tengo que lograr, ésa es la diferencia.

En esta tendencia situacional, y desde esta postura, hablamos de intencionalidad educativa. Ya tenemos un recorte de la realidad para trabajar, una intencionalidad, que es para darle direccionalidad a ese recorte, porque no es trabajar el recorte por el recorte mismo: hay que darle una direccionalidad técnico-profesional. Una vez que estoy parado en el recorte, ¿qué es lo que hará el planificador? ¿Qué

les parece a ustedes que hará? Bien, empieza a organizar. ¿Desde dónde? Desde adentro de la realidad. Y, ¿qué empieza a hacer para organizarse? Ve las cosas que son necesarias, las que están bien, las que están mal.

Para poder hacer ese análisis, utiliza la problematización como método, va a problematizarse acerca de ese mismo recorte en el que está, en el cual está parado. De este modo, va a indagar ese mismo recorte, se va a problematizar, se va a preguntar cosas, partiendo de lo obvio, teniendo en cuenta lo obvio.

Por ejemplo: “La primavera en Cipolletti, su proyección e incidencia política, económica y cultural local y regional”. ¿Qué será lo primero que me voy a preguntar? “¿Qué es la primavera?”, lo obvio. A veces lo obvio, es como lo muy simple, es irrelevante por simple, y lo simple, siempre es lo más profundo. A veces a lo obvio lo dejamos de lado y, sin embargo, es la posibilidad para llegar a cosas profundas.

Entonces comienzo a problematizar desde lo que veo para llegar a la esencia del fenómeno, para llegar a la esencia de problemas de ese recorte y así empiezo a problematizarme, empiezo a problematizar.

Ahora vamos a recortar esta planificación en lo específico didáctico, en adelante vamos a tratar de pensar en esta planificación situacional, parados en el aula como maestros, como un grupo de alumnos.

Una vez que tengo el recorte de la realidad y me problematizo con ese recorte como maestro, ¿qué podría llegar a hacer con todos estos problemas que salen del recorte? Éstos van a ser las bases de la búsqueda de contenidos; y de qué tipo de contenidos.

Vamos a abordar ahora a otro elemento del texto: el “contenido”. Vamos a hablar de contenido didáctico. El “contenido didáctico” es todo aquello posible de ser aprendido y enseñado, es lo que está contenido en la realidad concreta para decodificarlo, es el texto de la realidad para

podría explicarla científicamente. Es lo que está contenido en la realidad como fenómeno y como esencia y toda la explicación científica que le da sentido y significado a esa realidad. Entonces, contenido didáctico es todo lo que yo puedo enseñar.

¿Qué tipo de contenidos voy a tratar? Porque éstos son contenidos del sentir, del pensar y el hacer de los chicos con los cuales estoy trabajando. Pero, ¿cuál es mi función como enseñante? Promover el conocimiento científico (geografía, matemáticas, etcétera) como explicación fundada de los fenómenos de la realidad para comprenderla y modificarla.

Entonces, volviendo a nuestra significación, voy a tratar áreas de conocimiento que le den respuesta a los problemas que se plantearon y, en definitiva, a la comprensión científica del recorte de la realidad sobre el cual estoy trabajando. Así como el recorte de la realidad tiene una intencionalidad educativa para darle direccionalidad este mismo, también va a tener intencionalidad educativa cada una de las áreas de conocimiento que trabaje. Si explícito algunos conocimientos de la historia que den respuesta a los problemas del recorte de la realidad que estoy trabajando, tengo que tener una intención educativa que responda a la ciencia, en su lógica y contenido, a lo que quiero enseñar de ella y para qué.

Hay una intencionalidad educativa que tiene que ver con el recorte de la realidad que estoy abordando y una intencionalidad educativa que tiene que ver con el área de conocimiento que estoy trabajando. La misma problematización ya es contenido, porque es lo que quiero saber de la realidad. Lo que estoy buscando acá son respuestas científicas al contenido que emergen del sentido común de los chicos, en la lectura que ellos hacen de la realidad, en lo que problematizan de la realidad.

El planteo aquí expuesto, entonces, se concreta en que si yo entro como libro, estoy parada en la tendencia normativa. En la tendencia situacional, en cambio, en lugar de

venir tipo libro, vengo tipo persona: desescolarizando el pensamiento, sin guardapolvo⁶ (aunque lo tengo puesto). Porque pareciera que cuando una se pone el guardapolvo cambia de personalidad e inmediatamente se vuelve maestra, lo que pareciera querer decir “no persona”, no alguien que vive en una sociedad con problemas, etcétera. Y a la maestra le pasa lo mismo que a sus estudiantes, socialmente hablando. Sin embargo, parece que se pone el guardapolvo y dejó de respirar, pasa a ser una cantidad de conocimientos escritos, lo vemos todos los días en la escuela y, por supuesto, en la universidad, que también es una escuela.

Hace un tiempo que no estoy frente a cursos de jardín o de escuela primaria, entonces, a veces, cuento anécdotas repetidas, de las últimas experiencias, muy fuertes que viví. Una de las experiencias que me tocó vivir, en este caso con mi hija, es la siguiente. ¿Se acuerdan cuando fue la famosa sonada de Pascuas, cuando fue el levantamiento de los “Caras Pintadas”? Hubo grandes manifestaciones, todos salimos a la calle, yo salí con mi hijos. Cuando llego el lunes a la escuela, por supuesto que todo el mundo estaba comentando lo que había pasado esa larga semana santa, pero cuando los chicos llegaron a la escuela, ¿qué creen que hizo la maestra? ¡Cuidado! No estoy juzgando a la maestra, estoy tratando de hacer una lectura generalizada de la escuela a partir de una anécdota, porque nos comportamos en la escuela desde una cultura escolar muy fuerte, irreflexivamente. ¿Por qué nos comportamos así? Porque así nos formaron para ser maestros. El asunto es intentar romper con esa formación, que es lo que estamos intentando y no se qué suerte tendremos. El tema es, ¿qué creen que hizo la maestra la primer hora? Ella también tenía ganas de comentar, porque ella también es una persona, un sujeto social que había vivido toda esta cuestión tan convulsionada, entonces tenía deseos de ir a comentar con sus compañeras.

⁶ Tipo de bata o delantal.

¿Qué creen que hizo? Les dijo: “¡Hola! ¿Qué tal chicos?” (apuradita), y les dijo: “saquen la carpeta”, les hizo una serie de cuentas y de problemas... “bueno, resuélvanlos, que es un ratito vengo”... y se fue a charlar con sus compañeras acerca de los sucesos de semana santa. Esto es muy claro: ¿qué paso con el problema de la realidad concreta que los chicos también vivieron? Mi hija, sin hacer una profunda lectura de la realidad, me comenta con mucha risa lo que hizo la señorita: “nos dio un montón de cuentas y se fue a charlar con sus compañeras el tema de la semana santa”. Y ellos también lo charlaron entre ellos. Pero en la escuela se hacía como no había pasado nada: la realidad quedó fuera del aula, era para comentarla afuera del aula; en el aula hay que estudiar matemáticas, lengua, historia, etcétera, no se puede hablar de la realidad, como realidad concreta, vivida, sufrida, intervenida por todos nosotros, para desde allí trabajar la historia, la geografía.

Hay algunos intentos en el CBU –Ciclo Básico Unificado–, en el nivel medio, para cambiar esto, pero en general se privilegia el saber sobre la realidad y no el saber desde la realidad.

Lo aquí se quiere rescatar es que eso tiene que ver con una postura frente a lo que es el ser humano, y esto tiene que ver con un marco filosófico-pedagógico, y este marco teórico me dice quién es el que tengo en frente. En el currículum de la provincia de Río Negro –no el nuevo sino el viejo, el de los 70 (y no está en vigencia)– dice más o menos así: los chicos forman como logias que están de espalda a los adultos, los chicos no piensan, los chicos están en etapa de crecimiento, les falta para ser maduros, para ser pensantes, entonces uno los trata así como inacabados. En el jardín esto pasa permanentemente, como son chiquitos, no piensan, entonces una los tratan como que no se dan cuenta, que no piensan; pero es exactamente al revés, la época donde más se elabora la realidad es en la infancia.

Trabajamos con Ana –mi asistente en la cátedra de Pedagogía y Didáctica de la licenciatura en Servicio Social– y con un grupo de estudiantes, el tema de la pregunta. Ustedes fíjense, ahora vamos a empezar a trabajar planificación. ¡Qué difícil es preguntar y preguntarme! La edad de la pregunta parecer ser entre los tres y los cuatro años, donde todos estamos muy desprejuiciados y preguntamos y preguntamos, porque la pregunta implica demanda.

La pregunta tiene dos dimensiones, una dimensión de autorreflexión y otra dimensión de proyección. Para poder preguntar, debo tener sobre qué preguntar, debo tener una curiosidad, una preocupación, tengo que mirarme para dentro y proyectarme en una pregunta que demanda respuesta de la realidad de los otros. Entonces, la pregunta implica siempre asombro, riesgo, demanda, susto.

Esto se vive, sobre todo culturalmente, con las mujeres: no hay que demandar, ni preguntar, hay que soportar. Esto, entre otros aspectos, hace que vayamos perdiendo la capacidad de preguntar y de preguntarnos, y a medida que vamos creciendo, quien no pregunta, quien no aborda el saber, tiene apenas información.

Planteo que los maestros tengan grandes orejas, y chicos grandes bocas; que pregunten, que cuenten. Una maestra con grandes orejas para escuchar, y en la medida que pueda escuchar, pueda dialogar desescolarizadamente. Porque lo que asusta mucho de esta figura es el cómo hago. Pues me pongo a charlar con mis estudiantes, cualquiera sea su edad de las cosas que les preocupan, de qué están haciendo; no todo el mes, sino en un momento, para poder planificar mi tarea sobre la problemática y los intereses y las cosas que les preocupan.

Y los chicos ocupan bien y rápidamente el espacio, es decir, intuyen qué tan abierto es el maestro para contarle cosas suyas. Mientras son más chicos mejor. En cambio cuando son más grandes, más difícilmente se abren al

maestro. ¿Por qué les parece a ustedes que no nos preguntan y no nos contestan cuando preguntamos? Porque no están acostumbrados a hablar, porque la escuela es un lugar de respuestas y no de preguntas.

Así como tengo que buscar en los libros también debo buscar qué preguntas, qué problemas intencionales puedo poner para que los chicos vayan mostrándose y yo poder elegir un recorte de la realidad para trabajar con ellos, pero partiendo desde su lógica, y no desde la mía. Así mismo, es muy importante complementar mi intencionalidad técnico-profesional con las necesidades que el grupo me va planteando, como dificultades, problemas, ansiedades, expectativas...

Tenemos entonces una intencionalidad educativa de un problema esencial de lo que viven los estudiantes, luego preguntas y “repreguntas” que me hago desde la realidad, respuestas que empiezo a buscar desde el campo de la ciencia, para darle respuestas científicas y fundadas a problemas de la realidad concreta, e intencionalidad educativa de la ciencia para saber el para qué de ese conocimiento científico y, por último, la evaluación.

Y cuando hablo de problemas, hago referencia a los sentires, saberes y haceres que los chicos van a plantearme. Pero, cuidado, la función de la escuela no es “asistencialista”, la escuela no es asistencial. La maestra es una enseñante, una formadora. Y para nosotras enseñar es promover capacidades, pero ¿qué es “formar”? ¿Qué se dice cuando se emplea la expresión “formar sujetos sociales”?

Por ejemplo, cuando los chicos traigan problemas sociales muy densos, y al no cumplir el rol de un asistente social, los maestros no debe asumir dichos problemas; el problema es de los chicos. Entonces, la mejor manera de formar es poder promover a comprender, a resolver, a actuar en sus propios problemas. Los chicos que tienen que poder encontrar alternativas para poder sobrevivir al problema; éste es el salto importante.

La cuestión didáctica está precisamente en encontrar alternativas a los problemas. Así como nos problematizamos acerca de un recorte de la realidad, lo mismo nos tenemos que problematizar acerca de un problema concreto, por más denso que sea. Entonces iremos viendo cómo los chicos, con mi direccionalidad, pueden descubrir alternativas e instrumentos para resolverlos. Porque tampoco nos sirve hacer como el avestruz y decir: “no somos asistentes sociales”, “este problema es muy complicado no lo puedo trabajar”. Pero tampoco me sirve ver el problema y resolverlo yo como puedo porque ahí no estoy formando. Lo que tenemos que hacer es tratar de que los chicos tomen conciencia del problema y comprendan que es responsabilidad de ellos buscar alternativas para resolverlos. Les voy a dar ejemplos concretos. Estamos haciendo experiencias de esta propuesta en dos escuelas. Una escuela es marginal y la otra es del centro. En la escuela marginal nos hemos encontrado con problemas muy graves como, por ejemplo, que una nena venga con sus manitas quemadas porque el papá la encontró con un amiguito, entonces le quemó las manos para que aprenda a no hacer eso. Otro ejemplo: en el mismo grupo, teníamos un chiquito que permanentemente estaba lastimado, hasta que un día planteó que no quería volver a la casa y nos enteramos que su papá era un golpeador y golpeaba a toda la familia. En el mismo grupo había problemas serios de desnutrición, de violencia, y los chicos se peleaban mucho, se agredían mucho.

La maestra tomó como recorte de la realidad concreta de los chicos, para trabajar, “la violencia como forma de comunicación social y su proyección en la familia, la escuela y en la ciudad de Cipolletti”. Comenzaron así a trabajar, con los alumnos, el problema de la violencia y qué cosas tenía la violencia, problematizando a los chicos y problematizándose ellos acerca de lo que era la violencia, de lo que era la agresión, las causas de la situación.

Los chicos –de quinto grado– empezaron a investigar sus propios problemas y a buscar ellos alternativas, pensando y problematizándose, con la direccionalidad de la docente, por supuesto, que es quien da direccionalidad a la problematización; cómo podían ayudarse o cómo podían resolver, paliar sus vidas, porque sacarlos de esos grupos familiares no se puede, tomar situaciones extremas con los padres tampoco se puede, hay leyes que reglamentan estas cuestiones, y las leyes de protección al menor tienen también todos sus vericuetos.

Cuando los chicos empezaron a ver todas estas problemáticas, empezaron a salir de la escuela y, ¿cuál fue la sorpresa? Que los chicos encontraron –y los docentes, porque tampoco lo sabíamos– que en el mismo barrio había un “Centro de Asistencia a la Mujer Golpeada”, un “Centro de Asistencia al Menor Abandonado”, una sala para trabajar la alimentación. Los chicos salieron de la escuela y empezaron a preguntar, fueron a la municipalidad, fueron al hospital, etcétera. La maestra no se tiró el problema encima, pero trató de problematizar a los chicos, así que éstos indagaron, investigaron, hicieron encuestas, hicieron estadísticas, trabajaron todas las materias acerca de ese problema, y encontraron respuestas. Fueron ellos a hablar al hospital, a la municipalidad a buscar datos para ver dónde podían contenerse y contener a su grupo familiar.

No es que vamos a resolver el problema social de fondo porque tendríamos que ir a hablar con el ministro Cavallo, entre otras cosas, y eso no lo podemos hacer. Pero sí podemos darle instrumentos a los mismos chicos para que puedan modificar su propia vida. Es esto formar, es ver desde mi propia realidad qué puedo hacer.

El problema está para resolverlo y no para que me paralice, ni para que me asuste, ni para que me resigne. El problema está para resolverlo. Así, como los primates, los primeros hombres tuvieron que inventar el fuego porque el problema

era que tenían frío, e inventar la rueda, porque el problema era que tenían que mejorar su propia calidad de vida.

El problema está para resolverlo y todos los problemas tienen alternativas de solución. Éste es el mensaje, la posibilidad de formar en este sentido. Porque si no, se pasa por la escuela para saber cosas acumulativas y no para formar un sujeto protagónico de su propia realidad. Esto del sujeto crítico protagónico no es un verso. Y el reverso del verso es buscar alternativas didácticas que permitan hacer esto un realidad concreta, no discurso pedagógico.

Muchas compañeras de ustedes que se han recibido están trabajando de esta manera, no es una decisión del gobierno, de la nación que todo el mundo trabaje en este sentido, es una opción de vida. Así como hay médicos que deciden poner su consultorio y cobrar altos honorarios para atender cierto grupo de gente, hay otros médicos que optan por ser generalistas y trabajar para el conjunto. Es una opción de vida.

¿Qué voy a hacer con mi carrera?, ¿cómo voy a instrumentarme y al servicio de qué voy a trabajar? Es una decisión. Es mucho más fácil trabajar en una planificación normativa: allí el compromiso es controlar, plantear, objetivos, método, técnica, contenido, orden. Es mucho más fácil e implica menos esfuerzo; y después me hago la ilusión pedagógica de que “estos chicos saben”, y algunos van a llegar a la Universidad. Porque la mayoría de los sectores marginados quedan sin muchas posibilidades cuando empezamos a repartir: éstos van al “A”, estos al “B” y estos al “C”, y desde ya estamos diciendo quién va a llegar, quién va a llegar más o menos y quién no va a llegar a la Universidad.

Es que la realidad concreta está compuesta de diferentes aspectos. La realidad concreta es una realidad diversa, el universo es diverso, no es todo igual. Entonces, una configuración realmente social, realmente emergente como práctica social, está compuesta por diferentes: por ricos, por

pobres, por inteligentes, por no tan inteligentes. Entonces, todo eso hace a uno mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo mejor que puede pasarnos es tener diferentes en un mismo grupo porque eso es más real, los diferentes van a acercar distintas miradas para hacer síntesis creativa desde las diferencias, porque en la problematización va a haber muchas respuestas diferentes y voy a poder hacer síntesis más enriquecedoras.

Sin embargo, como la escuela tiene una organización piramidal –ahora hay más interferencia en esa organización piramidal, pero lo sigue siendo– se suele echar la culpa al de arriba. Y aquí aparece un mito que consiste en que tengo que hacer lo que me dice el que está arriba, así educamos a los chicos. Me acuerdo que una vez vino Ander-Egg y contó una anécdota de un país centroamericano en el que él estaba trabajando –creo que Colombia–, y dice que es normal ver los grupos familiares que van en fila india. El padre arriba del burro, la madre detrás, el mayor de los hijos y toda la fila de hijos porque son de familia numerosa y, al final, el perro. Entonces es muy común ver que algo le pasa al padre; que sé yo, por ahí el burro se llevó una piedra por delante y se tropieza, entonces, ¿qué creen que hacen? Le pega a la madre, se descarga; entonces la madre le pegaba al chico, y el chico al otro chico... Pero esto, que parece tan absurdo, no es casual que suceda, y lo hacemos nosotros, muchas veces dando por ciertas situaciones que por lo menos tendríamos que dudar que sean tan ciertas y pelear por modificarlas. Porque esta historia de la cuestión de la reproducción no es un invento teórico de Bourdieu, el tema de la reproducción, la hacemos cada una de nosotros.

Hay formas de resistencia frente a la reproducción, por eso digo que es una elección de vida. Conozco de esto y he tenido una directora, en las épocas en que se hacía una planificación normativa a ultranza, que delante de mí le rompió la carpeta a una compañera, porque su planificación

no estaba como tenía que estar, normativamente. Con esa misma directora, que es muy inteligente, y en ese mismo Jardín de Infantes, pudimos elaborar toda esta propuesta y desde nuestra fundamentación teórica demostrar que es posible cambiar.

Sin embargo, un año para otro, se cambia de maestro, el cual puede ser “tradicional”; incluso, en el mismo año viene el maestro de psicomatemáticas, por ejemplo, después viene el de historia y da su materia como hace no sé cuánto, viene el de lengua y lo mismo. En realidad, las psicomatemáticas tienen un proceso mental que es igual para todas las materias; lo grave no es lo diferente, lo grave es no instrumentar a nuestros chicos para aprender y asumir lo diferente como aprendizaje y lección.

A lo largo de la escuela en el nivel medio, los chicos pueden llegar a tener 20 profesores o más, y por distintas modalidades, ¿se la tienen que “banca” o tienen que aprender de esas situaciones diferentes? Por supuesto que nosotros vamos a hacer todo lo posible para demostrar que es posible, pero ustedes van a tener que optar. Y voy a hacer todo lo posible para demostrar y convencer, porque ésta es la tarea del educador: convencer, no sobreponer una voluntad sobre la otra sino convencer. Ésta es la dimensión política de la actividad nuestra, convencer de que es posible. Y sucede que el docente se encuentra con realidades que chocan. Lo cual es difícil, pero hay que estar, y ése es el desafío.

Les narro un cuento del cual sacaremos algunas conclusiones. Había una vez en un país muy lejano un viejecito que salía de viaje salía a recorrer algunos pueblos con su nieto. Salieron de viaje con un burro; el viejecito se subió en el burro con el nieto detrás. Caminaron hasta llegar a un pueblo. Cuando llegaron al pueblo... ¿no saben lo que pasó! La gente comenzó a decir:

—¡Qué barbaridad! El viejito arriba del burro! ¡Pero qué se cree! ¡Pobre chico! ¿Cómo va a dejar esa pobre criatura

caminando, caminando, cuando él está arriba del burro?
¡Es una barbaridad, cómo puede ser!.

El nieto mira al abuelo muy preocupado, y el abuelo le pregunta:

—¿Qué querés hacer?

El chico le dice:

—Y la gente dice que yo voy caminando y que usted va arriba del burro...

—Está bien —le dice el viejo —entonces vos subís al burro y yo voy caminando.

Y así siguieron andando hasta que llegaron a otro pueblo... ¡no saben lo que pasó cuando llegaron al pueblo!

—¡No puede ser que el chico esté arriba del burro y el viejecito detrás del burro! ¿Qué es esto? ¡Pobre viejecito! Ese chico tan joven.

Entonces el chico mira al viejo y el viejo le dice:

—¿Qué querés hacer?

Y el chico le dice:

—Bueno, entonces subámonos los dos al burro.

Entonces subieron los dos al burro y salieron del pueblo, avanzaron hasta llegar al otro pueblo... ¿y qué les parece que paso?

La gente horrorizada dijo:

—¡Pobre burro! ¿Cómo van a estar esos dos arriba del burro, todo cansado, pobre animal!

Entonces el chico miró al viejo y el viejo le dijo:

—¿Qué querés hacer?

En viejo responde:

—Y entonces, ¿qué hacemos?

—Bajemos los dos del burro.

Salen los dos al lado del burro, y caminan hasta otro pueblo, donde las personas dicen:

—“¡Qué barbaridad! ¡Qué locos! ¿Cómo van a ir un viejo y un chico al lado del burro?”

Al lado del burro, el chico cansado, el viejo cansado y el burro cansado. Mira el abuelo al chico y le dice:

—¡¿Qué hacemos?!

—Carguemos al burro.

Andan con el burro a cuesta, sobre sus hombros hasta que llegan a un cañadón y ¿qué paso? El burro se cayó. Entonces el viejo, que era un viejo sabio, mira al chico y le dice:

—No se puede hacer siempre todo lo que a uno le dicen. Tiene que saber uno lo que quiere hacer, porque, si no, es uno el que pierde el camino y nunca deja conforme a los demás que siguen su propio camino.

De manera que hay que saber lo que una quiere hacer, porque todos van a decir algo. Si voy a una institución y está de moda la “planificación abierta” y la enseñanza problematizadora, cuando al año siguiente tenga que hacer una suplencia en una escuela que es muy normativa, ¿qué hago? ¿Hago la normativa y digo no sirve la abierta?, ¿después voy a otra escuela donde dicen que hay que hacer lectoescritura, pero “no esto”, “no lo otro”, entonces yo hago lectoescritura?

Y, ¿yo que quiero hacer?! ¿Qué entiendo que es mi profesión?, ¿para qué soy maestra?, ¿qué entiendo por formar?, ¿qué entiendo por enseñar?, ¿qué lugar ocupó?, ¿qué es lo que quiero de estos chicos?. Y si todas nosotras pudimos superar la escuela, seguramente lo mejor que podemos hacer por los chicos es poder mostrarles cosas diversas y no reproducirles lo que está. Porque los chicos nos van a superar también a nosotras, entonces la posibilidad de ver algo diverso, es la posibilidad de crecer.

Acuérdense cuando ustedes empezaron esta clase acá, ¿qué les dije? Cierren los ojos, traten de imaginarse una enfermedad. ¿Qué es lo que les pasaba con el cuerpo? Traten de imaginarse lo que quieren saber que pasa con el cuerpo, les dije, y se largaron a reír.

¿Cuánta angustia causó lo diferente? Porque estamos en un sistema de lo escolarizado, de lo igual; lo diferente nos asusta, porque todo cambio, toda ruptura, toda pregunta en el vacío es la posibilidad de volar distinto. ¿Leyeron “Juan Salvador Gaviota”? Cuando una vuela con la bandada está protegida por la bandada, pero tiene un solo vuelo. Cuando una empieza a tener vuelo más alto, es más solitaria, pero hay otros que tienen vuelo más alto, y son más solitarios aún, y hay otros que tienen el mismo vuelo. Entonces, es mi elección: o vuelo segura con la bandada o me permito volar, y seguramente voy a ser más solitaria, pero seguramente voy a poder dar más de mí y conocer más del mundo.

Entonces, esta es una opción. Lo que nosotras hacemos desde acá es decir: opten, esto es difícil, esto es fácil, pero por lo menos ustedes van a tener que optar claramente. Van a decir: “esto es fácil”, “no voy a tener problemas con nadie”, “hago lo que me dicen”. Esto es más difícil porque además de trabajar enraizado en el medio problematizando, implica “sudar la camiseta” como decía Pichon-Rivière, no me queda otra que trabajar en red, aunque haga tres turnos; meterme con los chicos, indagar, preguntar, buscar alternativas. Hay cosas que no voy a saber, hay cosas que van a saber y estaré amasando con ellos, en la investigación como actitud y como método didáctico, el saber para ser transformativo de mí y de la vida cotidiana de mis estudiantes.

2. Planificación abierta

La planificación curricular ha sido uno de los ejes de preocupación en el ámbito escolar. Sin embargo, no siempre se explicitó claramente cuáles son los supuestos didácticos que la sustentan y, por lo tanto, el qué y el para qué de esta tarea. Esto la convierte muchas veces en algo rígido y mecánico, desvirtuándose su verdadera función de apoyo al trabajo docente.

Para esta propuesta de “Didáctica Problematicadora e Integradora”, la planificación es un recurso didáctico que tiene como fin intervenir previendo distintas situaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; es, por lo tanto, un instrumento que permite abordar con un determinado ordenamiento dicha situación en tiempo y espacio. En este sentido, y en relación a los supuestos teóricos que sostiene esta propuesta, se enmarca a esta planificación en lo que se denomina “tendencia situacional del pensamiento”.

Esta tendencia tiende a valorizar y a resignificar la situación problemática a abordar, “situándose” en ella. Es allí donde hace jugar a los elementos de la didáctica (texto didáctico) recreados por los pensamientos, haceres y sentires de los mismos protagonistas de la situación por abordar.

A diferencia de las tendencias normativas, que ordenan desde fuera de la situación todos los aspectos posibles a ser controlados y modificados en el sentido que el planificador resuelva, la tendencia situacional prescribe aspectos sustanciales y generales como indicativos del camino a recorrer, dejando el espacio de acción y resolución a quienes intervienen en esa situación, construyendo así modificaciones que satisfagan no sólo al planificador sino a todos y cada uno de los actores de la situación en cuestión.

En síntesis, la tendencia normativa:

- ◊ Controla, normaliza el hecho.
- ◊ El planificador debe “saberlo” todo y prever “todos” los aspectos posibles.
- ◊ Toma como punto de partida y de llegada los objetivos que el planificador propone.

La tendencia situacional:

- ◊ Define su accionar desde la situación o hecho problemático a superar, generando intencionalmente los principios direccionales que orientan la resolución operativa de la situación a abordar por los actores sociales.

- ❖ Parte del problema e intencionalmente promueve su comprensión y resolución científica y tecnológica.
- ❖ El planificador se compromete con la situación, reconoce, promueve y atiende las necesidades e intereses de los sujetos involucrados en la situación concreta.

La planificación abierta es una alternativa que, desde lo expuesto, se enmarca en la tendencia situacional del pensamiento, por lo cual se parte de una situación problemática. En esta propuesta, dicha situación se constituye en una red de situaciones sociales que adquieren significación en un determinado contexto.

Al comprender como eje dinamizador del planeamiento un problema con las características citadas, la situación – como recorte de la realidad circunstanciada y entrecruzada por múltiples y complejas relaciones– se transforma en un objeto de conocimiento, posibilitando así la búsqueda de respuestas y alternativas superadoras a ese problema.

Algunas características de esta propuesta son:

- ❖ La posibilidad de contextuar a los sujetos que aprenden, en búsqueda de la comprensión de la propia realidad, reconociéndola y tomando postura frente a ella, sus vínculos y relaciones.
- ❖ La construcción social del conocimiento, en cuanto propicia un espacio común para diferentes vivencias y miradas frente a la problemática a abordar.
- ❖ La participación real desde el sentir, pensar y hacer de docentes y estudiantes, protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje en el compromiso de buscar respuestas científicas y tecnológicas comprometidas con la realidad a aprehender y modificar.
- ❖ La formación de un pensamiento libre, permitiendo la construcción desde lo diferente, encontrando y estableciendo relaciones, causalidades y respuestas creativas; revalorizando el problema como

situación de aprendizaje más que como conflicto negativo paralizante.

- ◊ La promoción de un pensamiento policausal, no dilemático, ni prejuicioso.
- ◊ La realidad como una totalidad contradictoria, enriquecida de fenómenos y esencialidades.
- ◊ La reflexión constante de lo que se enseña y se aprende teniendo siempre presente el para qué como proyecto social.
- ◊ El conocimiento científico como medio para decodificar la realidad, superando una visión de saber universalista, descriptivo y fáctico.
- ◊ El planteamiento permanente de la duda, a la actitud de investigación constante como modo de conocer y a la sistematización de dicho conocimiento como reflexión.
- ◊ El reconocimiento de la educación como práctica social.
- ◊ La creatividad como medio de resolver lo cotidiano, más allá de lo instituido y en beneficio de quienes enseñan y aprender, haciendo de ella un instrumento válido de vinculación con los otros y con el medio físico y natural.
- ◊ El mundo y lo que en él hay de enriquecedor, descubriendo y reconstruyéndolo desde la propia realidad circunstanciada.

3. Eje integrador: conceptualización

A continuación, se explicita la conformación y desarrollo de una “Unidad Didáctica”. La misma, como su nombre lo indica, representa la construcción de un tiempo y un espacio en la que se desarrollará un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Unidad Didáctica de esta propuesta se denomina *eje integrador* en función de una forma de organización. Dicha

denominación tiene que ver con una forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso implica:

- ❖ Al sujeto que aprende como referente y dinamizador del proceso que lo involucra.
- ❖ Al contexto histórico de la que es emergente la situación de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Al docente en su intencionalidad didáctica.

Estos tres elementos, en interacción holística, se configuran en el eje referencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Eje” en tanto aspecto esencial que le da sentido y significado a todo lo que sucede en el contexto didáctico o situación de enseñanza-aprendizaje. Todo lo que sucede en esta situación gira alrededor de estas proposiciones que provocan y convocan el interjuego de la divergencia y convergencia permanente. Hay una divergencia en tanto se da una búsqueda de respuestas y explicaciones científicas diversas, es decir, diferente a formas estereotipadas y tradicionales, tratando de fundada, actual y significativamente decodificar el recorte de la realidad a abordar. Y hay una convergencia dado que concurren esfuerzos, energías a un mismo punto de encuentro.

En este caso, la energía del conocimiento, en todas sus manifestaciones, se reúne luego de haberse abierto para encontrar interpretaciones y decodificaciones preceptuales y científicas; es así que, enriquecidas, se reencuentran para recomponer, con un mayor nivel de complejidad, la propia realidad circunstanciada. De esta manera, no sólo se integra sujeto y medio, sino también una forma particular de contenido y método en la Enseñanza. Es el medio social y sus explicaciones científicas que se convierten en contenidos didácticos caracterizándose así como cultural, y es en su forma de explicación que adquiere significado el método con que se aborda dicho contenido.

Es por lo expuesto que en esta planificación se definen como aspectos centrales:

- ◊ El estudiante y el perfil deseado
- ◊ El recorte de la realidad a abordar como eje direccional del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ◊ La intencionalidad educativa de ese recorte.



Es fundamental definir claramente la intención educativa del proceso a recorrer que indica esta propuesta de planificación. Esta intención está configurada por la acción del docente, el contenido que se pretende promover, en sus dimensiones objetivas y subjetivas, y la proyección social de dicho aprendizaje. Este eje, dado en los aspectos centrales señalados, se configura así en vertebrador de la Unidad Didáctica, articulándose y relacionándose con todos los fenómenos que en cada situación se dan a su alrededor.

Organización del eje integrador

A continuación, se expone una “forma” de organizar lo hasta aquí explicitado. Al decir “forma” se pretende superar la idea de modelo como algo preestablecido, rígido, unidireccional, dejando abierta la posibilidad de reformulación desde lo que cada docente considere apropiado a su propia organización.

Indudablemente, los límites no están en la forma de dibujar la organización, sino en la comprensión del marco teórico didáctico y los supuestos que definen el planteamiento situacional. Esta forma de planificación es inclusiva tanto interna como externamente. Internamente, se configura en una totalidad donde cada uno de sus componentes tiene sentido en el conjunto de ellos y viceversa; externamente, en tanto que la unidad didáctica depende de cada planificación anual y ésta de un planteo curricular más amplio, en el cual se prescriben los aspectos sustanciales de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Componentes del eje integrador



Son componentes del eje integrador:

- ◊ La definición del *sujeto de aprendizaje*.
- ◊ El contenido unificador (recorte de la realidad o problema a abordar).
- ◊ La intención educativa

A partir del eje integrador se desencadena una serie de componentes dados:

- ◊ Aspectos problematizadores.
- ◊ Conceptos estructurantes.
- ◊ Contenidos disciplinares por áreas de conocimiento.
- ◊ Intención educativa de los contenidos disciplinares o áreas de conocimiento.
- ◊ Evaluación.

Definir el *sujeto de aprendizaje* implica el reconocimiento de quién aprende y sus “sujeciones”. Es decir, percibir al niño, adolescente o adulto como un ser energético, holístico en su sentir, pensar y hacer; sujetado e impulsado a apropiarse del mundo, a través de necesidades nutrientes propias: afecto, comunicación, subsistencia y las promovidas socialmente. Esto implica comprender al otro como un ser sensible más que depositario de información probada.

El *contenido unificador* representa un recorte de la realidad concreta y objetivada, donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el mundo físico y natural y las proyecciones de dichos autores sociales, en el interjuego de lo económico, político y cultural, en un aquí y un ahora. ¿Por qué es “unificador”? Porque es una totalidad conformada por una estructura de relaciones, donde interactúan dialécticamente lo objetivo y lo subjetivo, la realidad y la conceptualización de las “cosas” que la conforman. Algunas características del contenido unificador son:

- ◊ Ser un recorte de la realidad: objetivar aspectos de la vida misma que representan un problema, una incógnita para el grupo de estudiantes con el cual trabajamos, cualquiera que sea el nivel en que nos movemos.
- ◊ Ser amplios, abarcativos y sustantivos: amplios y abarcativos en cuanto a contemplar los aspectos económicos, políticos y culturales de cada problemática no como fenómeno, como hechos indiscutibles, sino como contenido medular del cual se desprenden fenómenos. Por ejemplo: la salud, es un fenómeno de la vida del hombre en equilibrio; los servidores públicos son uno de los fenómenos de la organización comunitaria; las guerras entre unitarios y federales son uno de los fenómenos de distintos proyectos del país.
- ◊ Estar delimitado geográficamente: esto; significa acotar el espacio geográficamente en un aquí y ahora, al ámbito donde actúan los sujetos sociales en interacción con el medio. Lo dicho no implica en ningún modo un reduccionismo histórico-geográfico, sino que señala el punto de partida para, a partir del mismo, construir la propia identidad, comprender y apropiarse de la realidad que nos rodea geopolíticamente, resignificando desde mi aquí y ahora lo más lejano.
- ◊ Es convergente y divergente: este recorte de la realidad, delimitado geográficamente, amplio, abarcativo y sustantivo, es el escenario de un devenir histórico social, donde suceden cosas que necesitan ser decodificadas, y aprendidas. Es en este recorte de la realidad donde adquieren sentido y significado las distintas disciplinas. El sentido de explicar la realidad y el sentido de encontrarle aplicación social a las conceptualizaciones más álgidas es el lugar donde el aprender se vuelve reflexivo e indispensable, significativo e instrumental para modificar esa realidad.

Es así como este recorte de la realidad es divergente para explicarse en las distintas disciplinas científicas y convergente en la recomposición del recorte seleccionado, es decir, del contenido unificador propuesto.

La cuestión es pararse desde el recorte, preguntarse en él y buscar respuestas científicas en las disciplinas. Es aquí donde se supera una relación dilemática y unidireccional entre la realidad y las disciplinas. Dicha superación se da a través del proceso dialéctico que significa transformación, tanto de la forma de percibir la realidad (transformación subjetiva) como en el modo de operar sobre ella (transformación objetiva). En este sentido, se valoriza el hacer como proyección del pensar y sentir dicho recorte. Esto implica, desde el docente, por un lado, el conocimiento tanto del objeto de estudio de la disciplina como de los procesos que la estructuran; por el otro, la capacidad de indagación en la ciencia tanto en el docente como el estudiante, sin perder de vista el recorte elegido.

El contenido unificador, como situación problemática, se define en tres elementos constitutivos:

- ◊ Espacio social / contexto geográfico.
- ◊ Sujetos sociales que actúan en este espacio.
- ◊ Situación social / problema que responde a necesidades e intereses de contexto vivido y percibido, y su influencia en la vida cotidiana de los sujetos de dicho contexto.

La *intención educativa* identifica y explica la acción del docente en el proceso de enseñanza, el “qué” y el “para qué” tanto de un recorte de la realidad como de un saber “disciplinar”. No sólo marca la meta final, puntual, sino que indica y compromete el proceso de construcción de la triada en la situación de aprender y enseñar: docente / estudiantes / contenidos.

La intención educativa se conforma a partir de los siguientes elementos:

- ◊ La acción del docente.
- ◊ El “qué”, es decir, el contenido de la enseñanza en sus dimensiones objetivas y subjetivas.
- ◊ La proyección social de los saberes, es decir, la operatividad del conocimiento como práctica social.

Con *aspectos problematizadores* se hace referencia a son aquellas interrogantes y dudas que plantea el contenido unificador como problemáticas a decodificar. Es de fundamental importancia poder desescolarizar el pensamiento, situarse en la realidad concreta, problematizarse en ella y luego buscar respuestas en las ciencias. Lo contrario, pararse en la ciencia y buscar explicar en la sociedad, es desconocer el devenir cultural como objeto de conocimiento, jerarquizando sólo el saber legitimado. En este sentido, se mantiene una postura tradicional frente al conocimiento, en un aparente cambio, que apunta a conservar una forma de comprender la enseñanza y, por ende, la educación.

Estos “aspectos problematizadores” intentan promover la estructuración de un pensamiento abierto, que posibilite en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje la formación de una red de relaciones conceptuales. Es esta red la que permitirá a le estudiante vincular fenómenos en la búsqueda de los aspectos esenciales que encierran, como así también, de explicaciones científicas tanto de los fenómenos detectados como de los aspectos sociales que los soportan.

Lo dicho posibilita un movimiento cognitivo amplio y vincular donde operar con el pensamiento permite entender lo que en el mundo ocurre, descubrir causalidades, relativizar situaciones, buscar lo esencial y entrelazar lo accesorio en la totalidad dialéctica del mundo circundante.

Estos conceptos son ordenados, señalados y complejizados teniendo en cuenta:

- ❖ La lógica disciplinar desde un enfoque crítico no positivo.
- ❖ La edad de los sujetos de aprendizaje.

Por lo tanto, lo que se hace es vincular problemáticas a decodificar (fenómenos) con conceptos disciplinares que permitan comprender lo sustancial de dichos fenómenos, lo que proyecta a los conceptos disciplinares como instrumentos para entender tanto ése como otros fenómenos vinculantes.

Los *contenidos disciplinares* son los “saberes” disciplinares que darán respuestas científicas a los interrogantes que la situación problemática genera. En este sentido, no hay un “orden curricular” para enseñar, sino situaciones problemáticas que traerán los saberes que le docente intencionalmente promueve desde el saber disciplinar y desde el saber hacer didáctico, utilizando como referencia –y sólo como tal– el currículum. Los *conceptos estructurantes*, por su parte, son aquellas categorías que permiten construir la lógica disciplinar y comprender los fenómenos que de ella se desprenden.

La *evaluación* consiste en valorar el proceso vivido a través de la reconstrucción del recorrido de todos los componentes que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje. No es una instancia que está fuera del proceso de enseñar y aprender sino que es parte de éste y, como tal, da indicadores para la reconstrucción y reelaboración del proceso vivido. Desde esta perspectiva, la evaluación no es sólo medir la distancia entre lo aprendido en relación a un determinado saber, sino la valoración del proceso para recrear el conocimiento, las capacidades que se pusieron en juego y las modificaciones que el objeto del conocimiento permitió en el proceso de su comprensión.

De lo planteado deviene que lo logrado es el producto del proceso y es otra forma de señalar la distancia de lo aprendido en relación con la intención educativa propuesta. De este modo, se tiene en cuenta la tarea en cuanto al contenido de trabajo, el grupo y cada estudiante en su relación con el objeto de conocimiento y el docente en su capacidad de promover el conocimiento. Se evalúa, así, cada uno de estos aspectos y, desde allí, sus relaciones en el conjunto. La *acreditación* es una instancia particular del proceso evaluativo; es un corte que da pautas sociales desde la convención numérica es individual y compartida por el docente y el grupo.

4. Esquema de organización

Este esquema de organización pretende reflejar tanto el camino a recorrer en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un tiempo determinado –de un mes a un mes y medio, posiblemente– como la direccionalidad docente en ese recorrido. Parte de comprender a ésta como una propuesta de trabajo en tanto que es una alternativa que el docente aporta para la tarea diaria. Como alternativa, deja espacio a otras propuestas que plantean los estudiantes.

En la planificación que proponemos se consigna:

- ◊ Situaciones de aprendizaje que contengan actividades disparadoras y aspectos del problema a abordar.
- ◊ Intención educativa y el “para qué” didáctico de dicha actividad.
- ◊ Concepto o conceptos que dichas situaciones permiten trabajar. ¿Qué contenido disciplinar trabajaré en relación al problema planteado?

<i>Eje integrador</i>	<i>Aspectos problemáticos</i>	<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Intención educativa</i>	<i>Evaluación</i>
<i>El sujeto de aprendizaje y el para qué de ese aprendizaje</i>				
<i>Contenido unificador</i>				
<i>Intención educativa</i>				

Luego del día de clase se señalan los siguientes aspectos:

- ❖ *Actividades.* Realizando una sintética descripción de las tareas realizadas en el día.
- ❖ *Emergentes.* Intereses grupales significativos que el docente toma y recrea con intencionalidad educativa, lo que “corre” las alternativas pensadas por el docente para el día.
- ❖ *Evaluación.* Valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, en relación a la aproximación a la intención educativa propuesta.

De esta manera, la planificación abierta como recurso didáctico se transforma en un instrumento que permite viabilizar coherentemente la propuesta didáctica de una Didáctica Problematicadora e Integradora, con una forma de prever y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje descriptivamente, lo que deja el espacio de intervención a estudiantes en sus deseos y necesidades nutrientes.

Entre los esquemas organizaciones que pueden surgir en esta propuesta están:

- ❖ Día por semana.
- ❖ Alternativa de Contenido.
- ❖ Intención Educativa.

- ◊ Conceptos estructurantes.
- ◊ Actividades.
- ◊ Emergentes.
- ◊ Evaluación⁷.

⁷ Los últimos tres elementos es necesario consignarlos luego de finalizado cada día de trabajo.

EL QUINTO ELEMENTO TEÓRICO

1. Una teoría didáctica: didáctica problematizadora e integradora, algunos fundamentos

En la clase anterior tomamos uno de los elementos del *texto didáctico*: “el recurso”. Uno de los recursos más importantes es la “planificación didáctica”.

De las distintas formas de planificación didáctica tomamos una, la *planificación mensual*, como “unidad didáctica”. La planificación, como unidad didáctica, toma un tiempo acordado de un mes o un poco más depende del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recordemos que los elementos referenciales del texto didáctico son:

- ◊ Contenido
- ◊ Docente
- ◊ Estudiante
- ◊ Método
- ◊ Objetivos
- ◊ Evaluación
- ◊ Recursos
- ◊ Condicionantes sociales

Habíamos dicho que el *texto* didáctico se pone en juego en este *contexto* didáctico, que el contexto didáctico se promueve de una *situación* de enseñanza-aprendizaje. Esta

situación de E-A, adquiere características particulares según el contexto en el que se dé.

Características del contexto:

- ◊ Comunicación
- ◊ Vínculo
- ◊ Interactividad
- ◊ Representaciones

Éstas son características del contexto, son los factores que lo caracterizan. Estos factores son lo que le da Dinámica, los que les dan movimiento al contexto didáctico; pero ese movimiento, esa dinámica, está condicionada por los *modelos didácticos*, y estos a su vez se mueven según qué *modelos pedagógicos* lo soporten.

Cada modelo didáctico tiene una forma de interpretar cómo es la comunicación, cómo es la relación, cómo es el vínculo docente-estudiante, cómo va a ser el contenido, cómo va a ser el método, si va a jerarquizar a uno u a otro (docente/estudiante/contenido/docente/estudiante/método), si lo va a considerar totalidad o no. No siempre los modelos didácticos se dan como únicos; en la situación de enseñanza-aprendizaje, puede haber una mezcla de modelos didácticos.

Una situación de enseñanza-aprendizaje puede estar accionando distintos aspectos de distintos modelos didácticos (tradicional-nueva, tecnicista, etcétera); todo eso está interactuando en una situación de enseñanza-aprendizaje, pero hay un modelo que define la tendencia y el estilo. No es solamente que se pone en juego un modelo didáctico. Lo que sí hay que conocer es cuáles son los modelos didácticos, para que me permitan leer la realidad en una situación de Enseñanza-Aprendizaje.

En resumen, toda teorización, toda instrumentación didáctica toma como elemento referencial el texto didáctico, que está compuesto por elementos que están siempre

presentes en una situación de enseñanza-aprendizaje. Ese texto, se pone en juego en un contexto; ese contexto está dado por una situación de enseñanza-aprendizaje particular que es la que imprime movimiento a ese texto, le imprime movimiento a través de características propias como son: la comunicación, las relaciones vinculares, la interactividad y la representación que los alumnos y docentes tienen cada uno de los elementos del texto.

En este sentido, el contenido, como elemento del texto didáctico actuando en el contexto didáctico, va a depender de los supuestos que tenga el docente del modelo didáctico que está operando. Y todo modelo didáctico depende de una postura didáctica, es decir, de una postura frente a la enseñanza; y ésta de una postura pedagógica, una postura educativa que defina claramente:

- ◊ una concepción de hombre y sociedad;
- ◊ fines y objetivos educativos que se pretenden para una comunidad ;
- ◊ una postura frente al conocimiento y la realidad, para ver cómo voy a operar y por qué modelo didáctico optaré, lo que le dará un sentido particular al texto didáctico en el contexto didáctico.

¿Cuál es la teoría didáctica que nosotros sostenemos para poder empezar a caracterizar más definitivamente los elementos del texto didáctico? ¿Cómo podemos intervenir en el contexto didáctico?

No todos los modelos didácticos se sirven de una teoría explícita que se manifiesta en un modelo. No es lo mismo teoría que modelo. La teoría es el cuerpo, sistematizado y organizado de ideas acerca de un objeto de estudio. El modelo es una forma de interpretar algo, dándole una forma definida; es un instrumento. Modelar es una forma de instrumentar algo, en este caso, en el contexto didáctico. Siempre hay una teoría que sustenta un modelo.

La teoría que propone la Cátedra se llama: *didáctica problematizadora e integradora*. La llamamos así porque consideramos que no hay aprendizaje si no hay resolución de problemas. Solamente un problema genera una motivación real para aprender algo, solamente cuando tengo un problema para resolver puedo buscar alternativas de acción. El problema es el riesgo y el desafío es lo que obliga a operar con el pensamiento para recrear y transformar la realidad, mi realidad, el problema.

2. Esquemas de comportamiento humano

Frente a un problema a resolver, todos generamos –por lo menos– tres actitudes que se proyectan en esquemas básicos de comportamiento humano y son éstos:

- ◊ Esquemas de acción
- ◊ Esquemas de reacción
- ◊ Esquemas de omisión

Éstos son esquemas de funcionamiento del comportamiento humano frente a un problema, frente a la vida cotidiana. Todos actuamos desde estos tres esquemas básicos de acción. ¿Cómo funcionan estos esquemas básicos de comportamiento? El esquema de reacción, lo opera un sujeto que actúa desde la reacción. ¿Cómo va a actuar? Con el impulso de respuesta a algo o a alguien. El sujeto reactivo es el sujeto que está siempre pendiente del estímulo que le ofrece lo que está fuera de él; actúa por acción no por reacción al otro, reacción en tanto representa un estímulo. Por ejemplo: “yo soy curiosa, pero lo que pasa... pasa que mi mamá no me ha estimulado suficiente... y papá no sé qué...”, siempre se está reaccionando frente al problema.

Si este sujeto tiene un esquema con el que funciona en la vida cotidiana por reacción frente a los otros, con el estímulo que los otros le ofrecen, ¿qué tipo de vínculo genera?

Un vínculo de dependencia. Un vínculo dependiente, porque depende de otros para ser, depende de otros para accionar, para poder actuar.

Un vínculo reactivo es un vínculo dependiente, siempre está dependiendo de los otros. Si alguien siempre depende de los otros, ¿qué sucede? No puede decidir por sí solo, entonces sucede que no puede elegir por sí mismo, no logra identificarse, ni autogestionarse. Ésta es una característica cultural dentro de nuestra sociedad, actuar por reacción.

El actuar por reacción genera un vínculo dependiente. El vínculo dependiente no permite la autosuficiencia en tanto autorreflexión, y decidir por sí mismo, tener capacidad de elección. Alguien que no tiene capacidad de elección, que depende de los otros, que reacciona frente a los otros no es libre, porque fundamentalmente no sabe elegir y, por lo tanto, no sabe qué quiere. No es autosuficiente, no puede decidir por sí y alguien que no puede decidir por sí mismo y que siempre está reactivando frente a los otros, ¿qué hace consigo mismo? Se anula. ¿Qué hace? Se justifica.

El esquema de funcionamiento por reacción es un esquema que genera un vínculo dependiente de justificación. ¿Qué pasa si alguien siempre está actuando por reacción y siempre justificando por la no acción? Esa persona es pasiva. No es creativa, siempre se está oponiendo o sumando, no puede accionar por sí, no es operativa. Entonces, un esquema de reacción es un esquema que genera un vínculo dependiente, una persona que justifica, y fundamentalmente que no es creativo-operativo.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿cómo actuamos cada una de nosotros?, ¿qué esquema de funcionamiento tenemos? Pues, si no conocemos nuestro esquema de funcionamiento no podemos tener un desplazamiento por la vida consciente de mí. Y sucede es que si uno se está justificando permanentemente es porque no puede asimilar que actúa reactivamente, no puedo verlo. Cuando no se puede ver

eso, no se logra ser creativo y no se puede operar frente al problema.

Enfrentamos dos tipos de personas, una con esquemas de funcionamiento reactivo y otra con un esquema de omisión. Ninguna de las dos actúa.

Veamos en qué consiste el esquema de omisión: ¿qué pasa cuando una omite? Estos sujetos sociales son los “ni”. Un ejemplo de comportamiento de omisión que se da comúnmente es éste: “Lo hacemos entre todos”, decimos; cuando llegamos nadie lo hizo; preguntas, respuestas, “¿cómo y quién lo hizo?”. “¡Ah, no sé... yo no...!”. “¿Quiénes, todos? ¿quiénes, alguien?”. Este esquema de comportamiento es perverso porque confunde, perverso en tanto confuso. Lo perverso es lo confuso, es el “ni”. Una no sabe cómo moverse, puede ser sí o también puede ser no. Y cuando uno está confundido, no puede decidir cómo actuar, se paraliza. La confusión lo que genera es parálisis: “capaz que sí, capaz que no”. La parálisis es quedarse inmóvil física y mentalmente: “no puedo resolver, no puedo decidir”; es alguien que está atado y no puede actuar. La omisión implica no poder asumir la verdad como es para poder operar sobre ella.

¿Por qué estamos viendo esto? Para conocer mi esquema de acción. Esto me va a permitir saber con qué esquemas de acción preponderante voy a accionar además de vivir todos los días de mi vida y también porque, además, esto tiene que ver con la promoción de un pensamiento libre. Se es libre cuando se es capaz de decidir. Elegir por sí.

La libertad es no reactiva, no es omitir, la libertad es hacerme cargo de mí para decidir.

En cuanto al esquema de acción podemos decir que, para empezar, acción es movimiento; y el movimiento, ¿qué genera? El movimiento es dinámica; y la dinámica, a su vez, genera energía. Y ésta última sirve para actuar, generar, producir un hecho.

El movimiento, la energía, se tiene que manifestar en algo. Nada se mueve porque sí; todo movimiento genera un hecho y un hecho genera energía, es productivo; un hecho productivo.

¿Qué hay detrás de cada movimiento, de cada hecho productivo? Hay un pensamiento que tiene un sentir, y que le agrego intencionalidad. Y cuando digo un *sentir* le estoy agregando una intencionalidad. Esto es lo que genera transformación. ¿Transformación es lo mismo que cambio? Un cambio implica modificación; cuando cambio estoy en la misma consistencia, la misma esencia. Transformación: transformo la esencia, todo lo estructurante, “punto de encaje”, diría Castaneda en su serie de *Las enseñanzas de Don Juan*. Un esquema de acción opera respuestas de alternativa, no que obliga a ser creativo mirando el problema, no omitiendo ni dilematizando reactivamente contra el mismo.

Todo lo visto hasta ahora tiene como intención tanto fundamentar por qué la didáctica es problematizadora, como percibir mi propio esquema de funcionamiento para que opte por un modelo didáctico. Para ver qué profesional soy, y partir de un esquema de acción, así como definir qué paradigma didáctico direccionará mi profesionalidad. En este sentido, esto tiene una doble intencionalidad.

Frente a un problema, puedo ir cambiando; voy cambiando frente a la situación problemática y voy haciendo una espiral envolvente, circular, alrededor del problema. ¿Qué sucede? Cambia de lugar, pero en definitiva no cambia el problema, la situación. Lo que hago es extender el problema, porque el cambio no implica modificación del contexto donde me muevo; entonces, cuando cambio no transformo el problema, amplío el problema. Esto es cambiar para no transformar.

El problema es lo que da direccionalidad a la reflexión. Si la direccionalidad de la reflexión es para la reacción; si

la direccionalidad de la reflexión es para la omisión; o si es para la acción. La reflexión es lo que nos permite poder ser inteligentes; está siempre presente el tema es qué dirección tiene esta reflexión. ¿Cuándo transformo? Cuando salgo de la espiral envolvente y abordo el problema como una acción, cuando genero una acción que me permite no desviar el problema sino superar el problema, saltar el problema.

Transformar la situación significa salir del contexto conocido. Es muy riesgoso, da mucho miedo. Todo lo diferente da miedo, porque nos saca del contexto conocido; es más fácil cambiar el contexto que transformarlo. Esto lo digo para que sepamos y asumamos cómo nos movemos: ¿por qué esquema me estoy moviendo: de reacción, de omisión o de acción? Un esquema de acción que genere movimiento, genera energía positiva, en tanto hecho productivo que tiene siempre una intencionalidad, pero no es la reacción de la intención sino la superación del problema, pero por la reacción.

Supongamos que tengo un problema específico y definido; mi intención va a estar siempre dirigida al problema y lo que genere el problema. Entonces, actúo en función de eso, por reacción u omisión, pero ni uno ni el otro genera hechos transformadores creativos frente al problema.

Un sujeto de acción no se detiene en toda esta complicación, sino que se pregunta cuál es la solución, crea la solución, no mirando al otro, no reaccionando frente al otro, sino que propone, actúa, genera movimiento. Por eso el movimiento, la energía es siempre progresiva y con una intencionalidad, elige la intención; ésta no es por reacción, sino que tiene una intencionalidad desde sí, esto cambia también el sentido de lo que es la responsabilidad.

¿Qué es ser responsable? ¿La que cumple? ¿El cumplidor? Hay un estereotipo en el concepto de responsabilidad, de quien actúa hacia fuera en tanto formalización del acto.

Vamos a hablar, mejor, de responsabilidad en tanto cumplir para mí, responder para mí.

En un esquema de acción, es responsable –en este sentido– aquel que se hace responsable del hecho que genera y de la intencionalidad del mismo. Responsable desde esta postura no es ser cumplidor o cumplidora; responsable es hacerse cargo de algo, responder por sí, hacer bien para sí mismo, hacerse cargo de algo del hecho que generó. No justificar el hecho.

En este esquema de acción, de hacerse cargo, hacerse cargo del hecho que generó y hacerse cargo del problema implica que tengo que resolver “yo”. ¿Cómo será esta persona, qué tipo de vínculo genera? Esta persona es independiente, no está mirando a otro para ver cómo actuar. Genera un vínculo independiente. El vínculo independiente, ¿qué es lo que me permite? Me permite crecer, avanzar, permite ser creativa, permite ser transformadora y fundamentalmente ser libre para elegir. Permite ser objetiva, en el sentido de ver la realidad como es para intervenir en ella y transformarla.

En este esquema, todo es posible. Lo que sucede es que en la vida todo es posible, si me doy la oportunidad de crear, de generar situaciones que me permitan lograr los objetivos que me propongo; la realidad irá poniendo los límites e irá actuando sobre esos límites.

Este esquema permite elegir, tomar decisiones, resolver el problema desde mí y ser responsable frente a esa resolución. Frente al problema no hay otra posibilidad, tengo que solucionarlo Yo. Es esto lo que contribuye a la formación de la identidad, entendiéndolo por ésta la asunción y la resolución de las diferencias, es el reconocimiento de las diferencias. La idea, también estereotipada, que en general se tiene es que no somos idénticos, parecidos. Sin embargo, la identidad existe en tanto existen las diferencias.

3. Los esquemas de comportamiento humano: su relación con el enseñar y el aprender

En general, en las instituciones cuando hacemos frente al problema tenemos una actitud reactiva o de omisión, pero no de acción. Desde la didáctica problematizadora, nosotras creemos que los problemas que la realidad nos presenta no son algo denso; son la vida cotidiana.

Si nosotras vemos a la realidad como una *totalidad dialéctica y contradictoria*, quiere decir que la esencia de la vida misma es el problema, como conflicto y contradicción, como lo que exige todos los días de nuestra acción reflexiva, nuestra operación, nuestra praxis; así, nosotras consideramos a la realidad como una totalidad dialéctica, contradictoria, conflictiva. Quiere decir que la realidad es un problema en sí mismo.

Todos los días estamos resolviendo distintos problemas que se nos presentan, todo es situación problematizadora, no como un planteo negativo, sino como un devenir en el que transitamos históricamente todos nosotros.

Entonces, la didáctica problematizadora e integradora se define por estos aspectos:

- ◊ Didáctica, porque es enseñanza, es una teoría que genera conocimiento e instrumentación desde y para la enseñanza.
- ◊ Problematizadora: porque asumimos que sólo se puede aprender, crear, generar ciencia y técnica, conocimiento e instrumento, en la superación de los problemas que en la realidad en su devenir cotidiano nos ofrece. El problema, siempre está implicando riesgo, pregunta, búsqueda de soluciones.
- ◊ Integradora: porque en este problema integro al sujeto (con todo lo que el sujeto trae como unidad del sentir pensar y hacer) a la realidad en que se desenvuelve. Es desde ahí donde vamos a generar actitudes críticas,

comprometedoras y, sobre todo, promover esquemas de acción.

Promover estudiantes y docentes que no actúen por reacción ni por omisión, sino promover estudiantes y docentes que generen hechos productivos, que sean interactivos frente al problema, que sean independientes, que sean capaces de decidir, de proponer y promover, y fundamentalmente que sean responsables; así tengan tres años, no es cuestión de edad, es cuestión de promover en el otro, generando situaciones de enseñanza-aprendizaje que le obliguen a decidir, a tomar decisiones, a ser responsable de los actos que hace. Le docente controlador, sobreprotector, no le da a el otro la posibilidad de elegir, de ser responsable de sus actos.

Los esquemas básicos del funcionamiento no son excluyentes en la dinámica del comportamiento humano, se dan en una permanente interacción; pero hay un esquema de funcionamiento que prevalece, que identifica y que define la actuación, el estilo de comportamiento de cada sujeto.

Creemos que la educación debe de ser un aprendizaje de la libertad y, en este sentido, apuntamos, con esta propuesta, a seres capaces de:

- ◊ Abordar los problemas de la realidad desde su esencialidad.
- ◊ Promover la operatividad sobre las bases de esquemas de acción.
- ◊ Promover la toma de decisión, de la elección de cada uno para construir con el diferente, con otros.

Como dijera, una persona que actúa por esquemas de acción genera movimiento, energía, produce hechos productivos con intencionalidad, una intencionalidad dirigida a transformar. Es una persona que es INDEPENDIENTE y tiene identidad, y la identidad le permite asumir su propia

diferencia; dicha diferencia respecto a los otros no es reactiva con el diferente, ni lo omite, sino que está con él o ella desde las diferencias.

¿Cómo hacemos la sociedad? ¿Qué pasaría en este grupo que está acá si todas actuáramos por esquemas de acción? Todos tendríamos una respuesta a un problema común, pero desde sí; cada uno propondría un esquema de acción para operar sobre el problema, y ¿qué pasaría? Habría muchas respuestas al mismo problema. Y si yo actúo desde los esquemas de acción, de conocimiento, donde la identidad es la sumisión de los diferentes no me peleo con el diferente, por el simple hecho de serlo, sino que comienzo a negociar con él para poder encontrar la solución al problema sabiendo que la solución no es una, sino son muchas y variadas; así, busco y promuevo las diversas soluciones creativas para resolver un problema.

Entonces tendríamos una transformación social, porque tendríamos decisión. Seríamos sujetos activos frente a los medios de comunicación, por ejemplo. Este esquema, no es un esquema solamente para la didáctica, no es una teoría para el pizarrón: es una forma de vida. Ésta es una sociedad reactiva. Por ejemplo, leemos un aviso: “Fume Marlboro, sea feliz”, y vamos todos y compramos, nos sumamos reactivamente a la promoción que se hace. Actuamos cotidianamente por reacción. El saber que interactuamos con estos esquemas es lo que contribuye a orientar nuestra personalidad.

Frente al problema, ¿qué hago? El desafío, es saber en qué esquema estoy actuando, y desde qué esquema se mueve le otro, porque influye en la comunicación. Estos esquemas de acción no son mágicos, sino que también son generados. El asunto es cómo me muevo frente al problema. Ante la agresión del otro, por ejemplo, puedo sentir “bronca”. Si soy una persona reactiva, impulsiva y actúo desde la “bronca”, estoy actuando contra el otro. Pero si yo opero la

“bronca” reflexivamente, direcciono mis sentimientos, mi energía a la resolución del problema y la acción será otra, más productiva con el otro. La resolución del problema por acción dialectiza el dilema.

Tenemos que la acción reactiva y la emotiva son cosas diferentes. La acción emotiva (de sentimiento) no me justifica para que tenga una acción reactiva, como esquema de acción. Frente a un problema tengo que integrar la emoción, para tener la actitud de acción, de resolver el problema.

EL SEXTO ELEMENTO TEÓRICO

1. La didáctica problematizadora e integradora como programa de investigación

Hemos estado tratando de dilucidar una determinada propuesta teórica para poder darle un contenido particular al texto didáctico, lo que determina, a su vez, una forma particular de movilidad en el contexto didáctico.

Nosotras nos sentimos profundamente interpretadas por los postulados de la Pedagogía Crítico Social de los Contenidos; y en la Didáctica, por la Didáctica Crítica, desde donde elaboramos esta propuesta: Didáctica Problematizadora e Integradora.

Hemos tratado de ir trabajando esta denominación, la cual es didáctica dado que aborda teórica e instrumentalmente la problemática de la enseñanza.

Hemos señalado por qué problematizadora e integradora. Le hemos dado un sentido y un significado a la cuestión del problema: el problema como punto de partida para todo proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y no escolar. Como punto de partida para dinamizar los esquemas de pensamiento, para poder apropiarnos de la situación y de lo que esa situación trae como propuesta de conocimiento. Es decir, si el objeto de conocimiento que tengo enfrente no me significa un problema, no me interesa. Puedo tener información acerca de ese objeto, pero no me interesa

aprehenderlo. Esto está soportado en teorías; distintas teorías que explican distintos aspectos del hombre.

Una de las cuestiones que vengo proponiendo desde el comienzo es que la tarea docente es una tarea permanentemente interferida y que el hecho educativo es un hecho fenoméricamente complejo porque es un hecho que deviene en la práctica social. La educación es una práctica social intencional, por lo tanto el hecho educativo es un hecho complejo pues en él intervienen múltiples variables dadas por los propios sujetos que intervienen en este proceso, cada uno con su forma de ver al mundo, cada uno con su historia.

Es desde esta perspectiva que comenzamos a pensar en generar una teoría que nos permita bucear en otras disciplinas, que nos den respuestas para poder comprender mejor a los sujetos que tenemos que enseñar y para poder entendernos mejor a nosotros mismos comprendiendo mejor la totalidad concreta.

¿Cómo haremos para pensar en una teoría que contemple a todas las teorías que tienen que ver con las personas que tienen que ver con una situación de enseñanza-aprendizaje? Y además, una teoría que no se cristalice, es decir, que no se rigidice, porque si nosotras entendemos que la ciencia y el conocimiento son dinámicas como es dinámico el devenir del sujeto, ¿cómo generamos una teoría que permita ser modificada según los problemas que la misma práctica docente va planteando?

Comencemos a indagar cómo construir una teoría. Investigando nos dimos cuenta de que, en realidad, hablar de didáctica –para nosotras, Didáctica Problematicadora e Integradora– es hablar de un programa de investigación. Este programa de investigación lo recuperamos de un científico neopositivista, interesándonos en su línea de pensamiento: Lackatos en su obra *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* No retomamos simplemente su línea de pensamiento,

si no que tomamos de él el modelo como instrumento para plantear el problema de investigación.

¿En qué consiste este programa de investigación? Consiste en trabajar sobre tres dimensiones diferentes que se complementan y se configuran en una totalidad. En primer lugar y ubicado como aspecto sustancial, tenemos el *núcleo duro* de la teoría. El núcleo duro son aquellos aspectos centrales y sustanciales en la teoría que si se cambian dejan de ser esa teoría. Por ejemplo, la definición que tenemos de didáctica: didáctica como praxis de la enseñanza en un ámbito de articulación de esquemas, en un determinado contexto sociohistórico. Esto ya es parte de la Didáctica Integradora y Problematicadora, por lo tanto está en el núcleo duro. Si alguien nos dice y demuestra, por ejemplo, que “la didáctica no es praxis”, ya no sirve esta teoría y entonces interrogo desde otra teoría. Y con esto no decimos que olvidamos la vigilancia epistemológica como compromiso de postura. En el núcleo duro están los aspectos centrales de la teoría, que no son estáticos, van creciendo y se van modificando en relación con las otras dos dimensiones.

La siguiente dimensión, que envuelve al núcleo duro, se llama *cinturón protector*; y, por último, hay una tercera dimensión que se llama *heurística*, la que puede ser de carácter positivo o negativo.

En la dimensión del *cinturón protector* van a estar todos aquellos aportes científicos y disciplinarios que contribuyen a fortalecer al núcleo duro. Antropología, psicología, etcétera, de otros campos disciplinarios que no son estrictamente pedagógicos o didácticos pero que explican cosas del hombre, de la vida del hombre que indudablemente intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. En síntesis, el cinturón protector, como su nombre lo indica, es un cinturón que protege desde los aportes de otros campos disciplinarios y científicos.

La heurística, positiva o negativa, tiene que ver con la problematización. Viene de los aportes filosóficos de la Grecia clásica donde está presente el cuestionar. La función de la heurística es, por ende, la de jaquear permanentemente el núcleo duro, poniendo en situación de dificultad, de riesgo a la teoría. De esta manera, el núcleo duro se recrea y se sostiene respondiendo a los problemas de la realidad concreta de cada situación de enseñanza-aprendizaje. Por eso tiene como función revitalizar el núcleo duro, con dudas permanentes acerca de su existencia y respuestas científicas.

La heurística que es positiva, dado que cuestiona sin falsear las situaciones, el problema; es decir, cuestiona con miras a construir. Es negativa, en cambio, cuando cuestiona falseando el problema, no desde el falsacionismo sino cuando no aporta a la teoría en su cuestionamiento. Es falsa cuando no es pertinente. Por lo contrario, la heurística positiva plantea verdaderas cuestiones, direccionales, que tienen que ver con el problema central de la teoría, dado en el núcleo duro. La heurística así planteada no permite que se cristalice la teoría.

Este modelo soporta nuestro programa de investigación concretado en nuestra propuesta teórica didáctica. Es desde el núcleo duro que argumentamos todo lo dicho hasta acá sobre lo que es didáctica: texto, contexto, la forma de planificación como recurso.

La primera definición que tenemos en el núcleo duro es la conceptualización de didáctica. Entendemos que la didáctica es la teoría de la praxis de la enseñanza en el ámbito de articulación de esquemas que suponen los alumnos tratando de apropiarse de los contenidos de la enseñanza mediados por la acción de docente, en un determinado contexto histórico social. El segundo aspecto que integramos en el núcleo duro son los supuestos teóricos, los principios de la Didáctica Problematizadora e Integradora.

2. Principios de la didáctica problematizadora e ingregadora

Primer principio

Los elementos didácticos referenciales (el texto didáctico, estudiantes, docente, método, contenido, recursos, objetivos, evaluación, condiciones sociales) funcionan siempre como una totalidad dialéctica. Esto tiene que ver con algunas cuestiones que ustedes han vivido como estudiantes. Hay épocas en que se ponen de moda las metodologías, y entonces se dice que “cambiando la metodología va a cambiar la escuela”; y así todos los docentes estamos desesperados buscando métodos de enseñanza-aprendizaje que nos garanticen el cambio. Un ejemplo de esto es la idea de “taller”, esta última famosa moda actual –no lo estoy cuestionando, cuestiono a los que usan el taller para toda expresión escolar sin saber realmente lo que es y cuál es su intencionalidad–; se van poniendo de moda elementos aislados. Se jerarquiza uno de estos elementos referenciales y se genera toda una cuestión como si este elemento pudiera transformar la situación de enseñanza-aprendizaje.

Nosotras decimos que eso no es posible, que si se transforma uno de los elementos, se transforman todos los que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje, debido a la idea de totalidad que ya propusimos. Es decir, que si cambio uno de los elementos, cambio todos –en este caso, en el trabajo con la realidad–; esto es innegociable para nuestra propuesta.

Segundo principio

La ciencia es un instrumento para decodificar la realidad. Acá estamos tomando postura frente al conocimiento universal, en tanto aporte para el presente.

La enseñanza de la ciencia para nosotras no debiera:

- ◊ Ser descriptiva y anecdótica

- ❖ Tener un “orden” disciplinar escolarizado
- ❖ Jerarquizar el conocimiento disciplinar por “orden de aparición” de los descubrimientos científicos
- ❖ Ser dogmática

En este sentido debería contemplarse que:

Los estudiantes no son científicos

- ❖ Todo conocimiento disciplinar gira alrededor de conceptos que lo estructuran, sin los cuales no puede comprenderse ni construirse la disciplina.
- ❖ Los conceptos estructurantes son los que permiten reflexionar en la práctica y recrear científica y tecnológicamente el hacer cotidiano superándose así el “estudio” de la información descriptiva y la anécdota científica.
- ❖ Lo central –no excluyente– a ser enseñado en la escuela son los conceptos estructurantes y subsidiarios disciplinares, los que no sólo le dan sentido y significado al conocimiento científico en el aquí y ahora, sino que –fundamentalmente– contribuye a que se opere activa y dialécticamente con el pensamiento.
- ❖ El currículum provincial (en nuestro caso), es una referencia y no una norma a cumplir, por lo cual orienta pero no dictamina el qué, cómo y para qué enseñar. Esto dependerá de le docente, de los estudiantes y de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje contextualizada en el que actúen.

Tercer principio

La realidad es punto de partida y de llegada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La realidad es lo que nos permite comprender, codificar y decodificar el mundo; y cuando digo esto me refiero a que nos permite generar ciencia y tecnología.

No estamos diciendo que el conocimiento científico no sirve; tampoco aseguramos que lo único que sirve es la

realidad; lo que estamos diciendo es que la realidad es lo que me permite darle sentido y significado al conocimiento científico.

Si hacemos acá una prueba y les preguntamos a cada uno de ustedes cuáles son los conocimientos más significativos que les quedaron de la escuela hasta el momento, ¿qué me contestan? Fíjense que cuando preguntamos de qué se acuerdan, en realidad se están acordando de los títulos y las cosas aisladas.

¿Por qué nos acordamos solo de los títulos y de las teorías? Fundamentalmente, me acuerdo del título porque de alguna manera me significó algo: me costó aprenderlo de memoria, me llamó la atención “algo”, el profesor que la impartía, etcétera; pero no lo comprendí, en tanto comprender el mensaje de cada conocimiento y su posibilidad instrumental. Yo, por ejemplo, no sé utilizar polinomios para resolver un problema de la vida cotidiana. Si cada uno de nosotros hubiera encontrado sentido y significado a lo que estudió en la realidad, ¡hoy seríamos casi genios! Además de darle utilidad al conocimiento seríamos, quizá, mucho más capaces de transformar cuidando nuestro mundo.

Hoy, en general, no sabemos relacionar (vincular una idea con la otra) porque no ha habido un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se relacione el saber científico, porque los llamados “científicos” tuvieron que resolver problemas determinados en las épocas en que vivieron, con los problemas de la realidad concreta. Todo se relaciona con todo, no hay conocimientos aislados.

La ciencia, para nosotras, como postura, aborda como conocimiento un campo, un aspecto de la realidad. Pero de ningún modo estamos planteando la realidad como reduccionista, sino que estamos planteando la realidad como punto de partida y de llegada de conocimiento científico. Por lo tanto, afirmamos que la ciencia es instrumento para decodificar la realidad. Un conocimiento que desde sus

aportes nos ayuda a resolver problemas concretos para darle sentido y significado a la realidad. Éstas son palabras claves en la Didáctica Problematizadora e Integradora como posibilidad de teoría.

Cuarto principio

Todo lo que aprendo tiene que poseer sentido y significado en la realidad concreta en la que vivo. Me tiene que servir instrumentalmente para poder pensar y actuar sobre la realidad. Uno tiene que dar elementos desde el juicio crítico y fundando, lo que permite la generación de ciencia y tecnología. Por eso el problema es fundamental.

El problema no es para paralizarse, sino un desafío para aprender, para accionar. Por eso, en la planificación como recurso, el eje integrador está compuesto por un problema con intencionalidad, consignando problematizaciones y orientaciones para la búsqueda de respuestas. Y, ¿dónde voy a buscar respuestas? En la ciencia y sus disciplinas.

Vamos a volver a ver lo hasta aquí dicho. El proceso es dialéctico, porque la relación entre los elementos de la dialéctica en una situación de enseñanza-aprendizaje siempre es conflictiva. Cuando den clases no se van a encontrar con estudiantes sentados, ordenados y sin ningún problema. ¡Lo mejor que puede pasar en este proceso es que existan problemas, ¡para que la clase sea vital! Si todo es igual, resulta alienante, no se ofrece posibilidad de modificación.

Cuando se empiezan a modificar las cosas, hay problemas: problemas de cultura, de comprensión, de comunicación, etcétera. Entonces, si la educación tiene la intención y la acción de cambio, siempre las vinculaciones entre los elementos del texto serán dialécticas en tanto que contradictorio, conflictiva y progresiva.

El texto didáctico se mueve en el contexto como una totalidad dialéctica, en tanto contradictoria y conflictiva, lo cual trae implicaciones frente a la situación

enseñanza-aprendizaje, como el de promover respuestas integrales y articuladas.

Quinto principio

El contexto didáctico es un recorte de la realidad educativa donde se genera una “didáctica contextualizada”. Si estamos hablando permanentemente de realidad, el contexto no puede ser una situación idealizada. Por eso yo en algún momento les dije que acá no iban a tener respuestas, sino instrumentos teóricos y tecnológicos para responder a situaciones de enseñanza y aprendizaje. No iban a tener recetarios porque cada realidad es en sí misma. Por eso decimos que el contexto didáctico es un recorte de la realidad educativa, didáctica, particular e interdisciplinaria en su relación.

¿Qué quiere decir esto? Es interdisciplinaria en su relación porque el fenómeno educativo, en tanto hecho social y producido por sujetos sociales, es sumamente complejo e intervienen en él multidimensiones subjetivas y objetivas. En ese sentido es interdisciplinario, dado que todas las disciplinas, sin perder su identidad, se encuentran en la resolución de un problema –en este caso, didáctico.

En un momento de la historia de la educación hubo una gran división entre trabajo manual e intelectual. Se valorizaba el trabajo intelectual, pues era el de los que sabían, de los intelectuales, de los científicos; y el trabajo manual era el trabajo de los que no sabían pensar, de los artesanos.

Con los avances de la ciencia, hoy vemos que el conocimiento se manifiesta en instrumentos concretos. Adquiere otra dimensión lo que se comprende por instrumento. Un instrumento no es algo que está fuera de mí para que yo lo utilice. Un instrumento es la proyección de la conciencia de un conocimiento, de una reflexión teórica acerca de un problema a resolver.

Cuando el hombre descubrió la rueda no se levantó un día y dijo: “hoy tengo ganas de descubrir la rueda”. Cuando

el hombre descubrió la rueda tuvo un largo proceso de reflexión para ver cómo podía resolver un problema de comunicación, de producción, de transporte; fue un proceso de creación al inventar. Fue ahí donde descubrió la rueda. La rueda pasó a ser un instrumento tecnológico en tanto tiene una lógica de resolución técnica desde un conocimiento previamente reflexionado, madurado.

Un bolígrafo es un instrumento tecnológico, una hebilla para el pelo también. Todo lo que el hombre crea como instrumento para poder manejar su vinculación con el medio y su beneficio es tecnología. Por supuesto que estoy planteando la tecnología desde una postura antropológica. Hay otras posturas donde la tecnología está vinculada estrictamente al desarrollo económico. Entonces, la idea generalizada es la de visualizar a la tecnología como los grandes aparatos de informática, por ejemplo, o como los grandes aparatos de satélites interplanetarios.

Para nosotras la tecnología no es solamente un medio que nos sirve para la producción y el desarrollo económico. Es eso, pero también son aquellos instrumentos pequeños, cotidianos, que nos permiten vincularnos mejor con el medio en nuestro propio beneficio.

Hay algunos avances en este sentido. Un estudioso del tema, cuyo apellido es Galli, está amasando un concepto muy interesante: *epistecnología*. Trata, así, de ligar ciencia y técnica en tanto aspectos que no se pueden separar, como dos caras de una misma moneda. Por supuesto que el concepto es mucho más amplio y complejo, estoy haciendo alusión tangencial al tema.

Hoy es fundamental generar una escuela en la que, problematizando la realidad, los chicos puedan tener su propia teoría sobre esa realidad, con los aportes de las ciencias, pero también hacer una escuela del trabajo donde se proyecten y se trabajen todos estos aspectos y se generen instrumentos cotidianos para poder mejorar una calidad

de vida y de realización. Todo lo que el hombre crea es un trabajo. Hay que revalorizar el trabajo como manifestación y realización humana.



Sexto principio

Comprender como base de la praxis de la enseñanza la investigación crítica del contexto histórico y social (de la realidad) y de la relación de ese contexto con los elementos del texto didáctico, así como del sentir, pensar y hacer de los sujetos que aprenden.

Séptimo principio

El eje articulante del teorizar sobre el enseñar es constituido por un cuerpo teórico didáctico que contiene aspectos biológicos, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, etcétera (lo que configura el cinturón protector).

Hasta acá vimos los principios básicos de la Didáctica Problematicadora e Integradora, que conforman el núcleo duro (lo que no se negocia) del programa de investigación que configura esta teoría. Ahora todo lo que construyamos alrededor del texto en el contexto didáctico tiene que estar relacionado y enmarcado en los principios dados en el núcleo duro de nuestro programa de investigación.

¿Cómo defino contenidos, por ejemplo, si yo digo que la realidad es punto de partida y punto de llegada del proceso de enseñanza-aprendizaje? No puedo definir como contenido de la didáctica problematizadora e integradora un contenido académico o conductual, sino que voy a definir como contenido los contenidos culturales.

¿Por qué me estoy refiriendo a la realidad como punto de partida y de llegada? El núcleo duro direcciona la resolución del texto en el contexto. Por eso no es negociable, porque si yo cambio algo del núcleo duro, cambio la teoría. Esto es lo que da direccionalidad a cómo se van a mover los elementos de la didáctica en nuestra postura. No vamos

a hablar de cualquier estudiante, de cualquier método, de cualquier contenido, de cualquier recurso. Vamos a hablar de un método, de un estudiante, de un contenido, de un recurso, de lo que tengo que ser con estos supuestos, para lo cual vamos a buscar algunos autores que teorizan desde distintas disciplinas, que explican algunos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje y nos identificamos y resignificamos en nuestro pensamiento. Lo que estamos haciendo es seguir trabajando y profundizando en el teorizar didáctico, sistematizándola en el núcleo duro.

Ahora vamos a definir los elementos de la didáctica desde los supuestos. Estudiante y docente son sujetos; un sujeto que enseña y un sujeto que aprende interactuando, desde el rechazo, desde el reconocimiento, desde todo.

¿Qué cosa nos podemos preguntar sobre un sujeto? ¿Qué quiere aprender?, ¿cómo siente?, ¿cómo actúa?, ¿cómo aprende?, ¿qué es ser inteligente? Nos hacemos preguntas para buscar respuestas con sentido didáctico. ¿Qué es el sujeto? Implica sujeción: “sujetado a”. Vamos a ver qué es para nosotros un sujeto, cómo piensa, siente y hace. Vamos a ver qué teorías vamos a abordar para entender cómo piensan los sujetos a los que vamos a enseñar y cómo pensamos nosotras para enseñar. Para eso vamos a ir al cinturón protector y vamos a tomar tres autores básicos. Vamos a tomar a Piaget, Pichon-Rivière y Kesselman, pero también a Ausubel y Vygotski. Estos autores pensaron mucho acerca de estas cuestiones: ¿qué es ser inteligente, cómo se piensa, cómo se conoce, cómo se aprende desde distintos lugares?

Piaget comienza sus investigaciones en el campo de la epistemología. Hay últimamente algunas cuestiones en cuanto a su teoría, todo mundo habla de constructivismo. Pero, ¿de qué se está hablando cuando se habla de constructivismo?. En realidad Piaget plantea una teoría mucho más amplia que tiene que ver con cómo comprender el

conocimiento, y en el abordaje de cómo comprender qué es conocer comienza a diferenciar el conocer del aprender. No sólo plantea una teoría acerca del conocimiento, sino que también plantea una teoría acerca del aprendizaje. Y no solamente del conocimiento y el aprendizaje sino de lo que hace el sujeto con ese conocimiento, con ese aprendizaje desde una perspectiva biológica. De manera que vamos a tomar su teoría que es la teoría psicogenética.

De Pichon-Rivière vamos a tomar todos sus aportes y postura frente al conocimiento, pero, fundamentalmente, acerca de lo que es el sujeto social sujetado a otros y también a sus propias necesidades básicas, nutrientes (ser querido, ser alimentado, etc.). De igual modo, tomamos su postura frente al conocimiento convergente y divergente, esto que planteamos hoy: la realidad como punto de partida para divergir y buscar respuestas, converger y transformar la realidad.

De Susana Kesselman, vamos a tomar toda su postura acerca del pensamiento corporal. Recuperar la memoria corporal, registrar los aspectos posturales que reflejan las angustias, placeres y displaceres, que a lo largo de todas nuestras vivencias y de todo nuestro desarrollo nos vamos conformando de determinada manera. Concientizarnos de nuestra geografía corporal y comprender lo que nos dice acerca de los mandatos culturales, de las creencias que bloquean y definen lo postural como reflejo del mundo interior, lo que muchas veces nos hace que pensemos de una manera y actuemos de otra, que nosotras mismas no tengamos una percepción más intensa de la información que llega de fuera y que moviliza registros previos, que nosotras mismas fuimos captando, más consciente y sensitivamente; que nos integra y que las más de las veces desconocemos. Y esto, indudablemente produce bloqueos perceptivos que no nos permiten comunicarnos, abrirnos al diálogo, con menor temor y más seguridad. Susana Kesselman es una

psicóloga social, investigadora de este nuevo espacio que abre hacia lo corporal como “inteligente” y como “posibilitador” de vida sentida para pensar libremente y crear libremente.

Ausubel es un investigador que trabaja básicamente la interacción entre la cabeza y el afuera desde lo construido por el sujeto. De su teoría tomamos algunos aspectos, que tienen que ver más con el accionar didáctico, como por ejemplo formas de vinculación entre el conocimiento del sujeto y los objetos a ser aprendidos. Vinculamos así los aportes de Piaget con los de Ausubel y tomamos algunos aspectos de sus teorías pensando más en y como maestras, que como investigadoras del campo de la psicología del aprendizaje.

Vygotski también se interesa por cómo aprende el sujeto, cómo se desarrolló su potencialidad y también cómo trabaja la vinculación del medio cultural en los procesos internos, inteligentes, en el proceso de desarrollo. Vygotski trabaja el proceso de aprendizaje pero poniendo fundamentalmente el acento en lo social (a diferencia de Piaget, que se centra en el sujeto). Lo que Vigotsky hace es decodificar las mismas cuestiones que Piaget, de cómo aprender, de cómo conocer, pero desde una postura contextual dialéctica, más cultural. Plantea cuestiones similares, dando relevancia al contexto como condicionante de las construcciones sociales.

Todos estos autores, que para nuestro entender se complementan, actúan desde el cinturón protector para proteger el núcleo duro, aportando conocimientos que vamos complementando, rechazando o resignificando en nuestra teoría didáctica. ¿Cómo puedo saber de dónde partir? Desde los conocimientos que los estudiantes tienen. Si les quiero enseñar sobre el universo, tendré que indagar qué cosas tienen construidas internamente, para, a partir de

allí, ir construyendo otros aspectos. A estos saberes previos se les llama anclajes.

Son estas distintas teorías –entre otras– elaboradas por distintos autores, vigilando su antagonismo, sus puntos de referencia y sus encuentros, los nutrientes de nuestra propuesta didáctica.

Lo que hice hasta aquí, es una organización previa de algunas orientaciones acerca de estos autores hacia la construcción de la Didáctica Problematizadora e Integradora. Tengo que buscar la capacidad de apertura, donde todo vale, para después analizar, seleccionar críticamente y recrear todo nuevo conocimiento, no manejarme desde el prejuicio (“es negro”, “es blanco”). Aunque les parezca mentira, esto funciona mucho y paraliza. “No, ¡cuidado! Porque éste es marxista, porque aquél otro es pinochetista”. No, esto obstruye, obstaculiza el conocimiento del otro.

Es importante leer para tener juicio crítico, leer para tener elementos de formación desde el sentido crítico. Relacionando, infiriendo con otras lecturas, otras asociaciones que podíamos hacer. La lectura en esta cátedra es muy importante y también lo que esto proyecta, en la escritura y la palabra: poder hablar no sólo desde el sentido común sino poder enriquecer el sentido común.

A partir de todos estos elementos vamos a hacer un esquema de lo que es para la cátedra aprender, enseñar, ser inteligente, cómo se piensa, qué es desarrollo, etcétera, desde la bibliografía que vamos a leer y desde una cuestión personal hay que ir definiendo estas cuestiones, para poder saber claramente qué tenemos que hacer para enseñar y qué tenemos que hacer para que el otro disponga su aprendizaje.

EL SÉPTIMO ELEMENTO TEÓRICO

1. Aportes teóricos a la didáctica problematizadora e integradora

Este apartado se desarrollará en dos momentos. En el primero, abordaremos acerca de qué aportan desde el cinturón protector a nuestra teoría autores como Ausubel, Vygotski y Bruner. Para esto partiré de sus anclajes previos sobre el campo didáctico. En el segundo momento tomaremos sus propias experiencias en el trabajo grupal, lo que vienen realizando como estudiantes, en general, y en la cátedra, en particular, y desde ahí tomaremos conceptos que hacen a los autores anteriormente mencionados y otros como Pichon-Rivière y Marta Souto.

Primero veamos a uno de los autores que conforman al cinturón protector: David Ausubel. De este autor tomaremos dos de sus conceptualizaciones que son centrales para el proceso de enseñanza-aprendizaje: “aprendizaje significativo” y “aprendizaje memorístico”. Ausubel hace la diferenciación entre estos dos tipos de aprendizaje y señala cómo y por qué el “aprendizaje significativo” no es olvidable, mientras que el aprendizaje “memorístico”, mecánico, es olvidable en corto tiempo.

Al aprendizaje significativo lo utilizo instrumentalmente para enfrentarme a situaciones nuevas, para poder resolver problemas; el aprendizaje memorístico solamente me

permite repetir textualmente una situación o lo que me está diciendo un autor u otro.

Para que un aprendizaje sea potencialmente significativo debe contar con las siguientes características:

- 1) Ser coherente en su estructura interna
- 2) No tiene que ser confuso
- 3) No tiene que ser arbitrario



Además de estas características, para que el aprendizaje sea significativo se tiene que conectar lo “nuevo” con conocimientos previos que le den sentido a lo distinto que se incorpora procesualmente; tiene que existir una actitud favorable, desde el sujeto que está aprendiendo hacia el objeto a ser aprendido, y esta actitud favorable está dada por “contactos” posibles entre lo desconocido y lo conocido incorporado, construido mentalmente.

Puedo tener deseos de aprender, y éste es un aspecto a tener en cuenta. Si se me presenta un contenido para ser aprendido que no me dice nada, que no es potencialmente significativo para mí, y además si no tengo anclajes previos, no puedo tener una actitud favorable a ese aprendizaje por no ser significativo y seguramente lo incorporaré por repetición, mecánica e incoherentemente. Esto tiene que ver con poder empezar a caracterizar al estudiante dentro de los elementos de la didáctica signando el proceso de enseñanza.

Si yo lo caracterizo como un sujeto “sujetado socialmente” por el entrecruzamiento de lo político, económico y cultural, lo caracterizo como constructor de sus propios aprendizajes. Entonces esos aprendizajes no pueden ser memorísticos, mecánicos; tendrán una significación.

Ausubel habla de anclajes previos. Son las estructuras de conocimiento que uno tiene y que se empiezan a movilizar cuando aparece información nueva. Entonces, tales estructuras comienzan a reacomodarse, realimentándose con los nuevos conocimientos.

Los conocimientos se van ampliando, conectándose mediante lo que él llama “puentes cognitivos”. En este proceso se producen otros aprendizajes que a su vez van a permitir la producción de otros, y así sucesivamente, como si fuera una cadena cognitiva. Ausubel no niega que el aprendizaje memorístico es importante, pero hace una diferencia entre un aprendizaje memorístico mecánico y un aprendizaje memorístico significativo.

Cuando yo les dije “vamos a partir de los anclajes previos de ustedes”, partí de lo que supuestamente creo que ustedes manejan sobre lo qué es didáctica; lo que hice es traer el conocimiento previo que ustedes tienen de la didáctica, del campo didáctico para poder comenzar a trabajar el cinturón protector y los diferentes autores que incluimos en el mismo, comenzando por Ausubel.

Ahora pasaremos a Lev Vygotski y sus aportes. Vygotski hace hincapié en la importancia de lo social, plantea como uno de los aspectos relevantes para la enseñanza que todos tenemos una zona real de desarrollo y una zona potencial de desarrollo. Fundamentalmente, nos está diciendo que hay algo que se está desarrollando realmente y que no necesita de los otros para desarrollarse, que se desarrolla intrínsecamente. Pero existe otra zona que está en potencia y que puede ser desarrollada con los instrumentos adecuados, dados por un adulto o por un par (un igual).

Esto es fundamental para los docentes porque en la escuela permanentemente trabajamos la zona real de desarrollo. Por lo general, nos quedamos ahí, *el chico hasta ahí puede, más allá no*, porque no tienen edad. Para qué vamos a exigir si no avanzamos sobre la zona de desarrollo potencial. La zona de desarrollo potencial tiene su desarrollo desde fuera, por eso tan importante lo social, la necesidad de que exista un adulto, conocimientos adecuados que hagan posible este desarrollo.

La zona real se desarrolla por sí, por maduración. Lo que la escuela y los docentes tenemos que hacer, sin atarnos a la edad de los chicos, es intentar avanzar cada vez más con estrategias didácticas sobre la zona potencial, en la medida que la zona lo permita.

Muchas veces el currículum parece ser el *padre nuestro* del docente, cuando en realidad es solamente una referencia, son lineamientos generales. El docente es quien está con los chicos y el docente sabe hasta dónde sus estudiantes pueden o no pueden, cuándo y cómo actúan con su sentir, pensar y hacer, hasta dónde la zona real se puede seguir trabajando, y cuándo y cómo seguir trabajando en la zona potencial; esto invariablemente tiene que ver con el contenido.

¿Qué clase de contenidos voy a trabajar? Y, ¿qué tipo de instrumentos voy a utilizar? Y por ende, ¿qué tipos de aprendizajes voy a promover para desarrollar potencialmente esta zona? Si me quedo en el aprendizaje de tipo memorístico no voy a inducir a la zona potencial. Para poder involucrar la zona potencial, voy a tener que, invariablemente, trabajar con un aprendizaje de tipo significativo.

Jerome Bruner es otro de los autores que ubicamos en el cinturón protector. Uno de sus conceptos fundamentales es el de inculturación. Plantea que el proceso educativo es de “inculturación”, porque la cultura viene de fuera. En este sentido, toda teoría de la enseñanza es en sí una teoría política. Desde su perspectiva no se puede hablar de una teoría de la enseñanza “a-ideológica”, es decir, en ausencia de ideología. Siempre está presente la ideología, no es neutra, no es posible que una teoría de la enseñanza, como cualquier otra teoría y sobre todo en el campo de lo social, sea neutra. Fundamentalmente, hace referencia al rol de enseñante en cuanto a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe siempre tener en cuenta las variables culturales, políticas y económicas, es decir, el *todo social*.

De igual modo, plantea algo más que una apropiada descripción de cómo la educación por sí misma margina. Señala que la afirmación de que “las posibilidades son iguales para todos” no es real, en tanto que no es lo mismo hablar de estudiantes de clase media alta, que tienen recursos, estímulos y posibilidades cualitativamente mayores y mejores que los estudiantes de clase baja o marginada.

Bruner también habla de contenido y afirma que éste tiene que ser significativo para ser atendido. En este sentido, Bruner sostiene que para que el contenido sea significativo debe estar vinculado con la realidad (no con la abstracción) y analiza que en la escuela –en general– el contenido nunca tiene que ver con la realidad y siempre tiene que ver con la abstracción. Al ser una abstracción el contenido es descontextuado y desconocido para el chico.

Cuando él habla de contenido significativo, hace referencia a algo muy importante, didácticamente hablando, y es que los docentes generalmente confundimos realidad significativa con aspectos cercanos; entonces trabajamos la familia o la chacra, cuando en realidad –dice Bruner– eso aburre al chico porque es conocido, no le interesa, no le trae nuevos conocimientos para anclar en otros ya conocidos.

Cuando habla de aprendizaje de tipo significativo, no significa que sea lo más cercano al chico, porque lo más cercano ya lo conoce por lo tanto carece de interés. Cuando habla de “aprendizaje significativo”, hace referencia a los intereses del chico, con su redescubrir su contexto integralmente, lo que supera lo cercano puntual, tiene que ver con la propuesta que hacemos del recorte de la realidad.

¿Cómo sé yo, docente, qué cosas le interesan a mis estudiantes? Platicando con ellos, preguntándoles qué cosas les interesan, viendo lo que ven los chicos, humanizando el proceso enseñanza-aprendizaje. Uno tiene estereotipos de docente, construidos a lo largo de toda su escuela, y estereotipos de estudiantes: los estudiantes callados. El docente



es el que sabe y le da su saber al alumno. Es lo cotidiano del aula, ¿cuántos docentes se sientan a escucharlos realmente?

No se trata de hacer como si los tomara en cuenta para desconocerlos después con propuestas de trabajo que nada tiene que ver con ellos y su vida. Si yo puedo descubrir el interés del grupo, puedo a partir del fenómeno, del problema (que es lo que se ve) ir a lo esencial en un proceso de significatividades del conocimiento de la realidad y su explicación científica. La esencia está siempre oculta, el fenómeno parece expuesto y su intencionalidad tiene que ver con el observador, el poder encontrar la esencia del problema.

Indudablemente, por lo expuesto hasta aquí, queda claro que no se puede descontextuar el contenido didáctico y las características del contenido condicionan las características de un estudiante y las características del trabajo docente. Si creo que el contenido se trabaja de esta manera y que el chico aprende de esta forma, yo, docente, no puedo enseñar de otra manera.

Cuando Bruner habla de un “conocimiento abstracto” no habla de las matemáticas o de la lógica gramática, por ejemplo, sino que hace referencia a contenidos que no son significativos para el chico, que no tiene que ver con su propia realidad. Cuando señala que el proceso educativo es un proceso de *inculturación*, quiere decir que educación es traer la cultura, “in-culturar”.

La educación, como aspecto particular de la cultura, tiene entre sus funciones conservar y transmitir los hallazgos y aprendizajes que la conforman; es decir, la función de llenar a los sujetos de aprendizajes a su interior, inculturarlos. Esto es lo que hace el proceso educativo: transmitir el conocimiento desde fuera hacia el interés del sujeto.

Pasaremos ahora a trabajar la idea de grupo en didáctica. El tomar el grupo en didáctica tiene que ver con la concepción de *enseñanza*, con una concepción de *sujeto*, y por lo tanto tiene que ver con una concepción de *estudiante*.

Nosotras creemos que los estudiantes son sujetos sociales e históricos que se encuentran en una determinada situación especial, que es la situación de enseñanza-aprendizaje. No podemos trabajar con ellos desde nuestra teoría, desde nuestra postura didáctica, como si ustedes fueran una serie de números, si bien por lo general se trabaja así: el estudiante y el docente como individuos-serie.

Si nosotros creemos que en el aula se reduce en una pequeña escala lo que ocurre en la sociedad, no estoy hablando solamente de enseñanza-aprendizaje, sino que también hablo de formación y estoy hablando de una “formación diferente”, hablando de contenidos desde un lugar diferente.

Para nosotras, los grupos son un contenido y un método, porque cuando yo estoy trabajando grupalmente estoy viviendo al grupo, estoy aprendiendo al grupo y del grupo; el grupo es en sí mismo un contenido a aprehender, pero también es una forma de aprender y trabajar; por lo tanto, también es metodológico. El grupo para nosotras es metodología y contenido a la vez.

¿Por qué trabajo grupal es didáctica? Porque el poder trabajar en grupo implica el “reconocer al otro” no como el opuesto sino como el diferente a mi y desde esa propia diferencia contribuyente en la construcción de esquemas conceptuales, referenciales y operativos.

Cuando se conforma el grupo, en su inicio es una serie, un conjunto de personas que se plantean algún interés en común, que en este caso sería el “aprender la didáctica”. Ustedes inicialmente no se conocían, no sabían cómo trabajaban, no tenían datos de la que estaba al lado, no sabían lo que pensaba y lo que sentía, no sabían quién era la ayudante que tenían al frente: conformábamos una *serie*. Con el tiempo fuimos constituyendo códigos comunes, un lenguaje común, una forma de aprender y de acercarnos al conocimiento, se fue conformando un “esquema conceptual, referencial y operativo”. El esquema conceptual, referencial

y operativo son las ideas, los conocimientos, la forma que tiene un grupo de abordar una tarea determinada y proyectarla activamente.

Todos nosotros tenemos esquemas conceptuales y nos movemos con ellos en nuestra vida; y con ellos se vive una ideología, por nuestra forma de pararnos en el mundo, por nuestra propia cultura, por nuestros conocimientos previos, por la sociedad que nos rodea, por nuestras costumbres, por la vivencia social que tenemos, etcétera. ¿Qué hacemos con todo ello? Lo ponemos en juego dentro del grupo y podemos empezar a tener una expresión y sentimientos libres, podemos encontrar posibilidades de opción diferentes; podemos empezar a movilizar este esquema conceptual, referencial, operativo al que Pichon-Rivière le da movilidad subjetiva y social.

Si la serie logra conformarse como “grupo” –cosa que no es fácil– y se logra tener un esquema conceptual de referencia, ese esquema conceptual tiene que ser dinámico y plástico, tiene que poder dinamizarse progresivamente. Porque si ese esquema no se moviliza quiere decir que en el medio no hay aprendizaje. Yo voy cambiando en la medida que puedo aprender, en la medida que pueda modificar conductas. Bleger define el aprendizaje como “modificación más o menos estable de pautas de conductas que se dan en cualquier área del sujeto”. Y él se pregunta: los grupos operativos de la enseñanza, ¿son grupos de enseñanza o son grupos de aprendizaje? Señala como respuesta que toda enseñanza implica aprendizaje, en un proceso dialéctico. Son aspectos inseparables entre sí; no se puede, desde su postura, hablar de enseñar sin hablar de aprender. Acuña una palabra que es “enseñaje”.

El grupo operativo es un espacio didáctico, porque es una alternativa terapéutica. Pichon-Rivière lo utiliza en psicología social como grupo terapéutico, cuya tarea es poder resolver los conflictos de tipo psicológico. El grupo

operativo en la enseñanza también tiene una tarea, pero es totalmente diferente al grupo operativo que se da en la psicología social. Su tarea es la de “promover la apropiación de determinados aprendizajes”.

Para que el grupo se conforme, la tarea tiene que estar explícita y tiene que ser común. Poder hablar de una tarea en común es hablar de una de las características fundamentales de los grupos operativos de la enseñanza. Pichon-Rivière va a definir grupo como “un conjunto restringido de personas que están articuladas entre sí por un espacio y tiempo determinado y tiene una finalidad que está dada en la tarea” (definición macro).

Bleger traslada esta definición a los grupos operativos de la enseñanza, pero señalando claramente que su tarea es diferente, porque la tarea es la de aprender –como dijimos– determinados contenidos y determinados aprendizajes.

En todos los grupos aparece el conflicto, la aparición de los conflictos en grupos es buena. Desde nuestra postura, no hay que esconder el conflicto. Al contrario, al conflicto hay que demostrarlo. Cuando uno conoce el conflicto, puede empezar a operar desde él.

Desde siempre nos enseñaron que el conflicto no es bueno, y que había que ocultarlo. Nosotras decimos que para que una persona y un grupo pueda crecer hay que sacar el conflicto a la superficie, hay que mostrarlo y empezar a operar desde él, empezar a operar desde lo diferente, que permite el diálogo y, por lo tanto, la posibilidad de poder crecer. Si no, el esquema conceptual referencial operativo queda estático, no se modifica; y si no se modifica el esquema conceptual no hay aprendizaje.

Lo que nosotras decimos es que siempre en los grupos aparecen conflictos. De una manera u otra, el conflicto siempre está porque siempre son personas diferentes las que están actuando y que están tratando de construir un esquema referencial común desde esquemas conceptuales

particulares, poniéndose en juego dentro del grupo para poder conformar entre todos un esquema común.

De una manera u otra el conflicto va a aparecer. Lo que pasa es que éste es siempre negado. El conflicto en la escuela se trata de evitar, se le niega, se oculta. Porque pareciera ser que éste impide el avance, cuando en realidad el avance es impedido por un conflicto que bloquea el proceso.

En realidad, cuando hay un conflicto y lo puedo sacar, lo puedo hacer emerger en el grupo, el grupo se “destraba” y puede trabajar sobre ese conflicto. Y así, gracias a él se dialoga para llegar al acuerdo y seguir operando. Si no se muestra, éste va a seguir siempre latente y obstaculizando la tarea del grupo y, por lo tanto, obstaculiza el poder de operar del mismo. Aquí intervienen, como valores inapreciables y contenido de aprendizaje, la solidaridad y la cooperación con los otros que conforman el grupo.

El trabajar en el grupo implica necesariamente romper un estereotipo de estudiante y de docente, implica poder construir con el otro. El docente que sabe, tampoco lo sabe todo; y el estudiante que sabe, tiene mucho para aprender; y todos tenemos mucho para compartir, cada uno desde su rol.

Se puede aprender individualmente o como serie o puede aprender cooperando con el otro, donde cada uno de nosotros, dentro del grupo, va teniendo diferentes roles, va ocupando diferentes lugares; eso hace el crecimiento del grupo. Cuando el grupo queda estático todos cumplimos siempre los mismos roles, entonces el grupo se diluye porque no se moviliza, no circula el sentir, pensar y hacer de cada uno de los integrantes individual y colectivamente.

Todo lo que hasta aquí fue expuesto, tiene que ver con lo que entendemos como formación en proceso. Si entiendo que enseñar tiene que ver solamente con dar información, ustedes son sólo individuos. Y si creo que el enseñar tiene que ver con la información pero también con la formación, entonces ustedes no podrían ser una serie, sino

que conformarían a un grupo de sujetos con aspectos colectivos y subjetivos.

El proceso grupal involucra, además de la solidaridad, la cooperación y la tolerancia a las ansiedades. Dentro de un grupo, Bleger previene acerca del cuidado que hay que tener con la tarea a emprender por este grupo, porque si un objeto de conocimiento está demasiado cercano a cuestiones familiares conocidas, la ansiedad es tan baja que no aprendemos. O, por el contrario, cuando el objeto de conocimiento está alejado de mí, la ansiedad es tan alta que tampoco lo puedo aprender.

El rol del coordinador será el de poder mantener en el grupo una ansiedad óptima, ni tan baja que no despierte interés, ni tan alta que esté tan alejada que no me pueda acercar y la ansiedad se vuelva obstáculo. Bleger también dice que dentro del grupo operativo el proceso enseñanza-aprendizaje tiene que ver con un tipo de pensamiento: el pensamiento dialéctico.

Como verán, entre estos aspectos expuestos hay puntos que indudablemente nos permiten comprender los elementos del texto en el contexto didáctico. Trabajaremos ahora los aportes de Marta Souto relacionados con lo grupal. Esta didactista plantea que para que un coordinador pueda coordinar efectivamente el grupo tiene que profundizar tres campos:

- ◊ Dinámica de grupo
- ◊ Didáctica
- ◊ Selección y dirección de contenidos

La más de las veces que se trabaja en grupo se da el caso que uno trabaja y los otros no participan activamente, se suman al trabajo del “uno”; o el docente le suele dar toda una serie de preguntas al grupo para que conteste o investigue “agrupados”, que es algo distinto.

El trabajo en grupo no es estar con otro, implica ir construyendo junto con el otro como con el opuesto. El grupo no se construye en un día, para formarse va pasando por diferentes etapas (Pichon-Rivière y Ana Quiroga). Primero es una serie. Como fuimos señalando es un conjunto de personas que en un primer momento tiene una tarea en común, pero que no tiene un esquema referencial común. Cuando se logra conformar ese esquema referencial común, códigos comunes, con roles diferentes, va conformándose el grupo.

Marta Souto, en su cátedra, trabaja con coordinador y con observador, porque ella pone especial atención a lo que está latente en el grupo. Para poder trabajar la latencia de un grupo se necesitan elementos de este campo, de psicología social, por ejemplo. El poder leer lo que le acontece al grupo entre líneas no nos compete a nosotros como educadores, es un aporte interdisciplinario importante y como tal tiene que ver con los grupos operativos de la psicología social.

En síntesis: el grupo operativo aparece con la psicología social; Bleger toma de esto lo conceptual y lo transfiere a la enseñanza, le pone una finalidad diferente. Acuña la palabra “enseñaje”, que es enseñanza-aprendizaje como una totalidad, planteando que si bien hay diferenciación procesual entre una cosa y la otra, funcionan dialécticamente, son inseparables entre sí y dentro de ello se hablan de funciones y roles.

Por último, quiero recordar que la tarea en un grupo siempre tiene que ser explícita. El grupo es contenido y método a la vez, aquí se sintetiza lo explícito en tanto que se viva en él. Ahora, quedará como tarea, tanto individual como para el grupo de aprendizaje que cada una de ustedes conforma, conceptualizar cada uno de los elementos del texto didáctico desde estos aspectos vistos; e inferir a partir de esto, la movilidad, las características que desde nuestra teoría tendrá el contexto didáctico, inferir qué modelo didáctico promueve “didáctica problematizadora e integradora”.

EL OCTAVO ELEMENTO TEÓRICO

1. Currículum. Conceptualizaciones básicas

Currículum es un concepto polisémico. Es un término que tiene distintas acepciones, distintas formas de comprenderse. Estas distintas formas de comprender lo que es currículum devienen de posturas pedagógicas-didácticas particulares. Para nosotras, éste es un instrumento de práctica docente, que se ocupa fundamentalmente de la selección y organización de los contenidos de la enseñanza. *currículum* es una forma de planificación.

Cuando hablo de organización, hago referencia a una organización espacio-temporal; en este sentido el *currículum* es una planificación. Tiene una intencionalidad que enmarca el punto de partida del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de articulación de esquema; es, pues, la situación de enseñanza-aprendizaje.

Desde esa “selección” de contenidos, interviene intencionalmente en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Da direccionalidad, enmarca; sin embargo, no se reduce sólo a ello.

2. Contenido: definición y tipología

El contenido: definiremos que contenido es todo lo que está “dentro” de la realidad y que, por lo mismo, es posible de ser enseñado y posible de ser aprendido. Cuando hablo de la realidad, estoy hablando de códigos culturales, valores, costumbres, lenguajes verbales y no verbales; todo ello se contiene en la realidad. Significa la proyección de las manifestaciones políticas, económicas y culturales que devienen en hombre.

Desde esta perspectiva, el rol de enseñante es un rol cargado de significación social; los contenidos que seleccionan pasan por esa carga de significación que el o la enseñante da, aunque no se lo proponga. Hablamos de *contenido didáctico* cuando hacemos referencia a la particularidad del contenido a ser enseñado. Señalaremos para trabajar hoy cuatro tipos de contenidos didácticos:

- ◆ Contenidos académicos
- ◆ Contenidos conductuales
- ◆ Contenidos ocultos
- ◆ Contenidos culturales

Cada uno de éstos direcciona una organización curricular, y además incide de una forma particular en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los *contenidos académicos* son los contenidos enciclopedistas; estamos hablando del saber dado, universal, no discutible, donde la realidad está como fotografiada por las distintas disciplinas. Los *contenidos conductuales* consisten en la enseñanza centrada en el logro de conductas, que sean manifiestas y observables, plasmadas en objetivos a lograr. En cuanto a los *contenidos ocultos*, tenemos que con la palabra “oculto” pasa lo mismo que con la palabra “conflicto”. Lo oculto siempre suena como misterioso, como malo; sin embargo, lo oculto es aquello que no está explicitado, que

no es dicho. Es aquello que se vive en la cultura escolar, lo cotidianamente dicho que no se escucha, “lo que aprendemos viviendo en la escuela sin que la maestra lo verbalice”.

Lo importante es saber que siempre estoy enseñando, con los gestos, las formas de movimiento corporal, el movimiento en el aula, las relaciones que establezco en sus múltiples formas. Son todos “mensajes” que nuestros alumnos reciben y aprenden. La enseñanza es política. Como sujeto social que soy, promuevo –la nombre o no– una cosmovisión del mundo. Esta cosmovisión del mundo puede promover mayor o menor criticidad, más o menos participación, apertura o cierre a la libertad; en este sentido es formadora y política.

Finalmente, los *contenidos culturales* son aquellos contenidos que resignifican la realidad concreta. Tratan de dilucidar científicamente la realidad concreta. Por eso, tomamos como “eje integrador” un recorte de la realidad, como punto de partida. La ciencia aporta hallazgos y descubrimientos para decodificar la realidad pero no es el eje que desencadena el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es parte de él en la decodificación y fundamentación científica de la realidad cultural, de la forma de estar siendo de los sujetos de aquí y ahora en intención de aprendizaje.

3. Conceptualizaciones acerca del currículum

El currículum es un instrumento que tiene como función la selección y organización de los contenidos de la enseñanza, y desde allí referencia y condiciona la situación de enseñanza-aprendizaje.

Una propuesta curricular, desde esta perspectiva, se transforma en texto didáctico y parte constitutiva de una teoría de la enseñanza, más que una teoría por la teoría misma. Es un texto referencial, dado en una propuesta formal en donde se manifiesta la intencionalidad y la

direccionabilidad del acto educativo en general y del proceso de enseñanza en particular.

En este sentido, el currículum es un texto que se define en la práctica de la enseñanza. Es en el mismo devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje que se reconstruye, con determinado docente y con un determinado grupo de estudiantes.

Hay dos caminos básicos a elegir en la elaboración de un currículum. Es algo así como concebir y diseñar una obra de teatro. Quien escribe la obra puede tener dos actitudes: puede armar una obra de teatro donde todo se encuentre previsto (lo que va a decir cada una de las actrices y de los actores, cómo se van a mover, en qué momento y desde qué espacio), observando todo lo posible para que nada se escape del texto. Pero también se puede generar una obra que tenga todos los aspectos esenciales, centrales, que le de identidad, sentido y significado a ésta dejando los demás aspectos a los deseos, circunstancias diferentes y creatividad de actrices y actores en la puesta en escena.

Éstos son dos caminos que yo puedo elegir, son dos formas de “hacer currículum”: desde una forma controlada para los intérpretes, o una forma más abierta, más creativa, dejando posibilidad de acción, de movilidad donde actores y actrices se involucran, se viven dentro de la obra. Implican, de igual modo, distintas calidades de organización y de orientación. Mientras que uno normativiza estrictamente el proceso, la otra prescribe en tanto que la norma está dada en principios básicos esenciales, no negociables, pero –como todo principio– al pautar lo general deja libre la acción particular en los límites de las pautas dadas.

Desde esta última propuesta se promueve un currículum abierto, que prescriba lo esencial. En este sentido, adherimos al denominado *Currículum comprensivo*, propuesta elaborada por un pedagogo chileno llamado Abraham Magentzo. El currículum comprensivo toma como base

la problemática de la sociedad y trabaja con contenidos culturales; esto quiere decir que toma como base para el desarrollo curricular los contenidos que están “contenidos en la cultura”, en la realidad concreta que viven los sujetos de determinada localidad, provincia o región.

4. Niveles de organización curricular

Los lineamientos curriculares se tipifican básicamente por la población que abarcan para desarrollar su acción. En este sentido, hablamos de *Macro Planificación Curricular* y *Micro Planificación Curricular*.

Dentro de lo que llamamos Macro Planificación Curricular se encuentran los lineamientos Nacionales, Regionales o Provinciales; y dentro de lo que denominamos Micro Planificación Curricular se encuentran los lineamientos Institucionales y de aula o de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Remarco el concepto de “lineamientos”, en tanto caracteriza al currículum como orientación directriz para un determinado perfil de docente, estudiante y por ende proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto manifestamos que el currículum debiera ser un elemento referencial para la práctica docente más que determinante de la misma.

El diseño curricular

Entendemos la elaboración de los lineamientos curriculares, en el marco de nuestra propuesta didáctica, desde dos niveles: nivel prescriptivo y nivel operativo. En el nivel prescriptivo se definen los aspectos centrales de la postura pedagógica-didáctica que hacen a la enseñanza como proceso autónomo al interior del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se consigna aquí lo que se considera debiera conformar el Esquema Conceptual Referencial Operativo de los

Docentes que utilicen estos lineamientos. Esto posibilitaría, a nuestro entender, generar lineamientos que contribuyan a promover el trabajo docente con una unidad de criterio en lo esencial y ejecución orientada y contextualizada en lo particular.

El nivel operativo se caracteriza por los aspectos políticos, económicos y culturales de las situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas –ya sean éstas institucionales o de un determinado contexto didáctico– que signan particularmente las pautas dadas por el nivel prescriptivo, y por algunos señalamientos concretos que harían a la organización institucional como soporte de la acción curricular.

Es el espacio real de construcción del currículum como parte constitutiva de una teoría didáctica. Es donde se pone en acción el proceso particular del texto didáctico (elementos de la didáctica) en un singular estilo de configuración en el contexto didáctico (situación de enseñanza-aprendizaje).

¿Cómo organizar un lineamiento curricular provincial?

Desde el nivel prescriptivo explicitaríamos los aspectos esenciales que desde la pedagogía crítico-social de los contenidos retomaríamos con relación a:

- ◊ Una concepción de hombre y sociedad.
- ◊ Fines y objetivos de la educación provincial y del nivel de enseñanza para el que se elabora el lineamiento.
- ◊ Una postura frente al conocimiento y por ende frente a la realidad.

Al igual que en lo pedagógico, tendríamos que hacernos cargo de los aspectos didácticos. Consignaríamos los postulados centrales de la didáctica problematizadora e integradora señalados claramente en:

- ◊ Una postura frente a qué es enseñar.
- ◊ Una postura frente a qué es aprender.

- ◊ Definiciones concretas acerca de los elementos del texto didáctico y su proyección en el contexto didáctico.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza se plantearían las invariantes culturales que políticamente se desean promover como eje curricular provincial.

De igual modo se plantearían los conceptos estructurantes por disciplinas o por áreas de conocimientos. Son estos conceptos los que adquieren sentido y significado en la realidad concreta, y los que permiten así resignificar operativamente el conocimiento científico. Se agregaría la exposición de las temáticas centrales a abordar, en términos generales, por niveles de complejidad, según edad de los alumnos y en relación a las invariancias culturales seleccionadas como eje curricular.

- ◊ *Invariancia*: es un concepto que contiene una contradicción estructural en sí mismo; esa contradicción está dada en el contener la posibilidad de no cambio a la vez, señala una prescripción que da direccionalidad a la acción pero que no explicita los cómo de la acción.
- ◊ *Cultural*: porque hace los recortes de la realidad provincial concreta y las manifestaciones sociales-políticas, económicas y culturales que se desean promover en su comprensión.

Estos recortes seleccionados no cambian como pauta curricular a desarrollar. Lo que cambia es la resignificación de los mismos en cada institución, en cada situación de enseñanza y en cada situación de aprendizaje; constituyendo así el marco del acontecer en el nivel prescriptivo.

El nivel operativo lo conformarían los proyectos educativos institucionales, donde se plantean –y se define la resignificación de– las invariancias culturales planteadas como eje curricular provincial y su relación con los aspectos estructurales disciplinares y temáticas centrales planteadas.

Al hablar de proyectos educativos institucionales estoy planteando ya una determinada forma de organización, fundamentada en el paradigma de complejidad de las organizaciones y en los principios de autorregulación organizacional. Desde lo expuesto, es condición para la elaboración curricular –en cualquiera de sus ámbitos de incumbencia– poseer como esfera referencial y operativa, entre otros aspectos:

- ◊ Una definida concepción de educación y de enseñanza.
- ◊ Una clara postura de qué es el hombre, y cuáles son los fines y objetivos de la educación.
- ◊ Una concepción de conocimiento en relación a lo escolar y no escolar, en tanto texto didáctico y su interjuego y proyección en el contexto didáctico.

Principios orientadores para la elaboración del currículum

Estos principios tienen como función orientar la elaboración y el proceso de implementación curricular, articulados desde nuestra propuesta didáctica.

Desde esta perspectiva se convierten en recomendaciones didácticas, en tanto involucran al texto y al contexto didáctico.

Estos principios están dados en la promoción de:

- ◊ Interdisciplinariedad
- ◊ Praxis
- ◊ Participación
- ◊ Significatividad
- ◊ Sistemática

La *interdisciplinariedad* es entendida como metodología de abordaje y resolución de problemas concretos que la realidad ofrece. La *praxis* es la acción reflexiva y, como tal, crítica y promotora de modificaciones, rupturas y transformaciones. Cuando la relación teórica/práctica se realiza desde esta perspectiva, implica siempre transformación,

permitiendo generar conocimiento. Entonces la teoría y la práctica son un ente único e indisoluble. Este conocimiento tendrá un registro más intenso, no sólo cognitivamente sino corporalmente, volviéndose así un instrumento para aprendizajes posteriores. Eso es lo maravilloso de trabajar en el campo de lo social: cada situación es un desafío, es original, irrepetible, y su resolución como aprendizaje queda registrado para ser operativo en otra situación, original en sí misma.

La participación es entendida como la capacidad de intervenir en la toma de decisión con opinión fundada, en forma orgánica y organizada. Para ello es fundamental el respeto por las diferencias, en tanto reconocimiento de las distintas lógicas de cosmovisión del mundo. Si los chicos desde muy chiquitos se acostumbran a trabajar de esta manera, podríamos realmente cambiar nuestra “cultura de orden jerárquico” en cada una de las futuras instituciones en las que actuarán. Los chicos pueden y deben tener espacio en una organización curricular para participar. Se debe legitimar sus palabras, que son autoridad, no sólo para modificar aspectos de la institucionalidad, sino también para participar activamente en la selección de contenidos de la enseñanza y, desde el lugar del estudiante, mirar el proceso de aprendizaje.

Con *significatividad* se hace referencia a la valoración del contenido didáctico, en tanto signifique aportes en la comprensión e instrumentación de la cotidianidad de los estudiantes más que un “deber hacer” del docente. En este sentido, el contenido didáctico –como parte del devenir de los estudiantes– será más relevante para ellos en cuanto es el argumento que les permite dialogar con la ciencia y con el docente en sus procesos de aprendizaje.

La sistematicidad, en tanto organización lógica particular y estructurante que cada lineamiento, deberá tener y reflejar en cualquiera de sus ámbitos de acción. Adoptar una

forma implica recrearla en sus componentes estructurales de tal modo que puedan orientar cualquiera de los ámbitos de incumbencia ya señalados, con los niveles de complejidad que cada ámbito requiera.

5. Propuesta de carpeta didáctica

La carpeta didáctica es una propuesta que damos como conclusión de todos los planteamientos hechos; no para llegar al final de la propuesta, sino para partir al cuestionamiento, al replanteamiento de la propia propuesta de la “Didáctica Problematicadora e Integradora”.

Por lo tanto, proponemos a la carpeta didáctica como el espacio del docente donde se señala tanto el recorrido del proceso enseñanza-aprendizaje que se va llevando adelante, como el marco prescriptivo y operativo referencial desde donde se plantea dicho recorrido.

A continuación, se señala una organización estructural que ustedes llenarán de contenido, como tarea concreta. Por lo tanto, y para que no haya dudas, iré marcando por hoja su organización. Por supuesto que esta es una sugerencia nuestra y desde esta cátedra, que otros maestros pueden optar por ella o no.

- ❖ *Primera página de la carpeta:* datos generales, como el nombre y apellido.
- ❖ *Segunda página y bloque:* “posturas pedagógicas y didáctica situacional”.
- ❖ *Tercera hoja y bloque:* “diagnóstico situacional”. Fines y objetivos: si entiendo que el hombre es un sujeto social, etcétera. Se pone y expone el concepto particular elaborado por cada uno de ustedes. El programa está así, el plan de cátedra, la fundamentación, eso es nuestra carpeta didáctica.
- ❖ *Cuarta página y bloque:* características de los chicos, de los sujetos de aprendizaje con los que voy a trabajar



(sus edades, etcétera; no sólo tomando en cuenta las características que nos dicen “los libros sobre chicos, adolescentes, adultos”, sino lo que yo profesionalmente promovería, en general, en todo sujeto de aprendizaje, en esta realidad).

- ◊ *Quinta página y bloque:* aspectos culturales o de la realidad a tener en cuenta. Después del diagnóstico situacional, ustedes van a analizar y recortar las problemáticas sociales más sentidas en el ámbito de los estudiantes. Una vez que hago el diagnóstico situacional, después de haber inspeccionado en la realidad de los chicos y mirar qué pasa acá y allá, tendremos una visión global “básica” de los aspectos relevantes a trabajar. Por ejemplo, la violencia familiar es un aspecto que se puede presentar y, por lo tanto, es un elemento desde el cual trabajar anualmente en el momento didáctico pertinente. Hago toda una sistematización de problemáticas para abordar en el año y al lado voy anotando conocimientos disciplinarios a tener en cuenta. Esto lo saco del currículum provincial, qué cosas tengo que tener en cuenta para enseñar en un séptimo grado; qué dice el currículum de lo que hay que enseñar, como referencial. Esto, y el diagnóstico situacional, me permiten darle direccionalidad al proceso enseñanza-aprendizaje. Tengo que resolver esto desde los ejes integradores que son los grandes problemas de la realidad y conocimientos que creo tengo que dar. El mismo trabajo con los estudiantes irá rectificando y/o ratificando estas “primeras impresiones” de donde debo intervenir y trabajar profesionalmente.
- ◊ *Sexta hoja y bloque:* unidades didácticas (proponemos la planificación abierta).

Cierre

Van concluyendo los días de encuentros, sólo esperamos que este tiempo compartido haya dejado algunas huellas en cada uno de sus espacios sensibles y que en el tiempo puedan recordarnos como instrumentos útiles para su vida personal y profesional.

Recuérdenos diciendo que ser maestro es promover a te el otro a volar lo más alto que pueda; es promover la libertad de elegir y decidir desde el reconocimiento de lo que se es, se siente y se piensa; es ser una misma hoy y siempre, desde mis diferencias, límites y capacidades. Nuestro regalo para ustedes está hecho poesía entrecruzado en versos de Walt Whitman:

*Tendrán todo cuanto hay grande en la
tierra y el sol
y nada tomarán ya nunca de segunda ni de tercera mano,
ni mirarán más por los ojos de los muertos,
ni se nutrirán con el espectro de los libros.*

*Tampoco contemplarán el mundo con mis ojos
ni tomarán las cosas de mis manos.
Aprenderán a escuchar en todas direcciones
y dejarán que la esencia del Universo se filtre por el ser.
Y entonces podrán decir:*

*Así como soy existo
Esto es bastante.
Si nadie me ve, no me importa,
y si todos me ven, no me importa tampoco.
Un mundo me ve,
el más grande de todos los mundos: Yo
Como instrumento único y hermoso,
y al servicio de la realización de la humanidad y
del bien universal.*

Epílogo

Esta pequeña publicación significó un importante esfuerzo para quienes llevamos adelante y conformamos este equipo de cátedra. Lo hemos hecho en el convencimiento de aportar, desde nuestras palabras y reflexiones –como se señala en la presentación–, un material de apoyo a nuestros estudiantes y una aproximación a nuestras propuestas para la discusión en el campo disciplinar.

Indudablemente, muchos de los conceptos y proposiciones aquí vertidas tienen un trabajo muy arduo de profundización pendiente, por lo cual están abiertas nuestras puertas para compartirlo con quien tenga la inquietud y el deseo de intercambio y enriquecimiento profesional.

No quiero cerrar este pequeño texto sin agradecer a los hermosos seres humanos que son mis amigas y compañeras de cátedra por su constante apoyo, reconocimiento y contención, tanto en el trabajo como en los afectos compartidos; a la licenciada Laura Alberini, a la profesora Edita Portanko y a la profesora Violeta Britos, tres de mis grandes maestras de vuelo que contribuyeron, con su gran calidad humana y profesional, a que se desplegaran las fantásticas alas del crecimiento personal y profesional.

De igual modo, a todas las estudiantes y docentes que en distintos encuentros de trabajo contribuyeron a ampliar y enriquecer nuestra tarea; a quienes no comparten estas ideas ni mi sentir, pensar y hacer, porque sus aportes fueron fundamentales para solidificar muchos aspectos teóricos y prácticos; y sobre todo a mis hijos, Diego y María Mora, mis grandes compañeros de vida, con todo lo que eso significa.

Estela Quintar

BIBLIOGRAFÍA

- BARYLKO, Jaime. *El aprendizaje de la libertad*. Buenos Aires: editorial Distal, 1995.
- BECKER, Soares M. *Didáctica: una disciplina en búsqueda de su identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1988.
- BERBERAT, Marc. "La enseñanza por objetivos". *Actas Pedagógicas* No. 0, F.C.E-UNC.
- BRUNER, Jerome S. *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana (UTEHA), 1968.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- COLL SALVADOR, César. "Aprendizajes escolares y construcción del conocimiento". Barcelona: Paidós Educador, 1991.
- DIAZ BARRIGA, Ángel. "Notas en relación con la didáctica. Una revisión de sus problemas actuales". En *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, 1991 (pp.13- 27).
- DRI, Rubén. *Los modos del saber y su periodización*. México: El Caballito, 1983.
- CHALMERS, Alan Francis. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. México: Siglo XXI Editores, 1982.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2005.
- EDWARDS, Verónica. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un*

- estudio etnográfico*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1990.
- FASCE, Jorge y MARTIÑÁ, Rolando. *Nosotros educadores. De los problemas de un oficio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1989.
- FOLLARI, Roberto. "Educación y racionalidad". Actas Pedagógicas No. 0.
- FOLLARI, Roberto y SOMS, Esteban. *El trabajo práctico en la formación profesional*. México: Gernika, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1982.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1967.
- MAGENDZO, Abraham. *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE, 1986.
- MONESTES, María Cristina. *Fundamentos epistemológicos y procesos educativos*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario (UNR), Cuadernos de Formación Docente, 1987.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et al. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. México: Gernika, 2006.
- PICHON RIVIÈRE, Enrique. *El proceso grupal*. México: Nueva Visión, 1982.
- QUINTAR, Estela. "Planificación abierta". Ficha de Cátedra.
- QUINTAR, Estela y TOROSI, María Lina. Planificación abierta. Una propuesta de organización curricular, 1991.
- RIVIÈRE, Ángel. "La psicología de Vygotski sobre la larga proyección de una corta biografía". En *Infancia y aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 27(28), 1984 (pp. 7-86). Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668446>

SOUTO, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993.

TOULMIN, Stephen E. *La comprensión humana*. Madrid: Alianza, 1977.

VÁZQUEZ DE APRÁ, Alicia. "Análisis de las limitaciones y perspectivas para la constitución de una didáctica científica". En *Revista Argentina de Educación*, 8(5), 1987, pp. 59-68.

ZABALA, Antoni. *El enfoque de la globalización. Historia personal*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía, 1999.

Colofón