

COLECCIÓN CONVERSACIONES DIDÁCTICAS

LA ENSEÑANZA COMO PUENTE A LA VIDA

Estela B. Quintar



Instituto
Politécnico
Nacional



La enseñanza como puente a la vida

COLECCIÓN CONVERSACIONES DIDÁCTICAS

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DIRECTORIO

JOSÉ ENRIQUE VILLA RIVERA

Director General

EFRÉN PARADA ARIAS

Secretario General

YOLOXÓCHITL BUSTAMANTE DÍEZ

Secretaría Académica

JOSÉ MADRID FLORES

Secretario de Extensión e Integración Social

LUIS HUMBERTO FABILA CASTILLO

Secretario de Investigación y Posgrado

HÉCTOR MARTÍNEZ CASTUERA

Secretario de Servicios Educativos

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS

Secretario de Administración

LUIS ANTONIO RÍOS CÁRDENAS

Secretario Técnico

LUIS EDUARDO ZEDILLO PONCE DE LEÓN

Secretario Ejecutivo de la Comisión de Operación
y Fomento de Actividades Académicas

JESÚS ORTIZ GUTIÉRREZ

Secretario Ejecutivo del Patronato
de Obras e Instalaciones

FERNANDO SARIÑANA MÁRQUEZ

Director de XE-IPN TV Canal 11

LUIS ALBERTO CORTÉS ORTIZ

Abogado General

ARTURO SALCIDO BELTRÁN

Director de Publicaciones

INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA, A.C.
Estudios epistémicos e histórico-culturales

DIRECTORIO

DR. HUGO ZEMELMAN
Presidente y Director General

DRA. ESTELA QUINTAR
Secretaria General

MTRA. ADRIANA ORNELAS
Secretaria Académica

MTRA. LOURDES SÁNCHEZ DE TAGLE O.
Directora Editorial

COMITÉ ACADÉMICO

DR. ENRIQUE DUSSEL
México

DR. ANÍBAL QUIJANO
Perú

DR. ATILIO BORÓN
Argentina

DR. BOAVENTURA DE SOUSA
Portugal

DR. WALTER MIGNOLO
Duke, EEUU

DR. RAMÓN GROSFOGUEL
Berkeley, EEUU

DR. GUSTAVO LINZ RIBEIRO
Brasil

DRA. ALCIRA ARGUMEDO
Argentina

DR. EMIR SADER
Brasil

DR. GAUDENCIO FRIGOTTO
Brasil

JOSETXCO BERIAN
España

COMITÉ EJECUTIVO

DR. NELSON MALDONADO
EEUU

DR. AGUSTÍN LAOS MONTES
EEUU

Pintura de la portada: Violeta Britos, Neuquén, Argentina, 1998.

La enseñanza como puente a la vida

Estela B. Quintar

Primera edición: 1998

EDUCO, Editorial de la Universidad del Comahue

Neuquén, Argentina

ISBN 950-9859-27-3

Segunda edición: 2002

UPN, Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca, Hidalgo

Castellano Editores, México DF

ISBN 968-5573-01-8

Tercera edición: 2006

Primera reimpresión: 2009

D.R. © 2006. Instituto Politécnico Nacional

Luis Enrique Erro s/n

Unidad Profesional "Adolfo López Mateos"

Zacatenco, 07738, México, DF

Dirección de Publicaciones

Tresguerras 27, Centro Histórico

06040, México, DF

D.R. © 2006. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Cerro de la Carbonera 24, Campestre Churubusco

04200, México DF

ISBN IPN 970-36-0301-7

ISBN IPECAL 968-9001-01-9

Impreso en México / *Printed in Mexico*

<http://www.publicaciones.ipn.mx>

INTRO

Es este un libro que tiene por objeto la promoción de un pensamiento didáctico no-parametral o de la potenciación, como posibilidad de recuperar, desde la enseñanza, la permanente conciencia y sentido históricos como forma de potenciación del presente en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad.

Así dicho, es un espacio "esperanzado" por la humanización de la enseñanza.

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I	
Aportes para pensar en una didáctica no-parametral, <i>por Estela Quintar</i>	19
CAPÍTULO II	
Hacia una didáctica no-parametral, <i>por Estela Quintar</i>	39
CAPÍTULO III	
Contenido didáctico, <i>por Estela Quintar</i>	53
CAPÍTULO IV	
Planificación didáctica, <i>por Estela Quintar</i>	77
CAPÍTULO V	
Lo educativo como puente a la vida, <i>por Graciela B. Reincke de Sciannameo</i>	105
CAPÍTULO VI	
De la enseñanza de la historia en tiempos de olvido, <i>por Juan Quintar</i>	113
BIBLIOGRAFÍA	123

PRÓLOGO

A ocho años de haber escrito este texto, con todo lo que esto significa como experiencia vital de cada día transcurrido y en diferentes espacios de nuestros países, redescubro esta propuesta en su historia de pensamiento, prácticas y relaciones.

Antes de su primera edición, un magnífico equipo de compañeras de hacer realidades los sueños, todas pertenecientes al grupo de investigación TECHSA, hacíamos —como hoy— una opción militante por la enseñanza como práctica de encuentro entre sujetos situados. En esos tiempos, esta propuesta se expresaba en lo que llamábamos *didáctica problematizadora e integradora*.¹

Desde la primera de las ediciones, las reflexiones epistémico-didácticas² nos llevaron a comprender con mayor claridad la función sustantiva de las lógicas de razonamiento en la construcción de conocimiento y, por ende, las creencias, mitos y ritos que desde la modernidad signan parametralizando formas de comprender y de ver la realidad. A partir de esa convicción transcurrimos de la *didáctica problematizadora e integradora* a lo que denominamos *didáctica no-parametral*.

Hoy, comprendemos que todo este esfuerzo de ruptura de parámetros es en definitiva la posibilidad de —en sucesivos actos de conciencia— “darse

¹ Estela Beatriz Quintar, *Didáctica problematizadora e integradora*, ENEP Aragón, UNAM, México, 1993.

² Específicamente, el diálogo inaugurado con la perspectiva de la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial del doctor Hugo Zemelman.

cuenta" y "dar cuenta" de lo que somos y hacemos como sujetos con capacidad de reconfigurarnos en la historia de la cual somos productores a la vez que producidos. En este encadenamiento de reflexiones y diálogos en comunidad de sentido es que hoy reubicamos esta propuesta en una *didáctica de la potenciación*, recuperando lo que de promesa latente de autonomía hay en cada sujeto como radical novedad, en un mundo que se organiza y se instituye en heteronomías cada vez más alienantes.

Didáctica problematizadora e integradora, *didáctica no-parametral* y *didáctica de la potenciación* son momentos de este pensar compartido, de este hacer teoría.

¿Por qué didáctica y epistemología? Porque la epistemología aporta no sólo una postura ante el conocimiento sino que, desde esa postura, incide en las formas de hacer conocimiento que no es lo mismo que "traficar" información. No es posible pensar lo disciplinar ni la construcción de conocimiento sin un pensar epistémico que desafíe permanentemente el orden desde una crítica que como tal se revitaliza en la recreación de alternativas viables; lo cual implica directamente a los procesos de formación.

En este renovado tiempo y espacios, agradezco una vez más al doctor Hugo Zemelman por sus valiosos aportes en presencia y textos; a intelectuales como Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Gaudencio Frigotto, Alcira Argumedo, Gustavo Linz Ribeiro, sin los cuales la esperanza de que otro mundo es posible no sería tan real; y a todos los que hoy configuramos ese siempre renovado espacio de hacer realidades los sueños, que es el IPECAL.³

Agradezco también al licenciado Arturo Salcido Beltrán, Director de Publicaciones del IPN, quien ha sabido comprender el espíritu de este importante proyecto intelectual. De igual modo a esa excelente profesional que minuciosamente a releído este texto, la licenciada Melina Sandra Bautista Juárez; a nuestra querida Directora de Publicaciones Lourdes Sánchez de Tagle, así como a Ruth Monroy, quienes dedicaron su tiempo para que este texto vuelva a visitar otras manos compañeras.

La vida sigue siendo, así, un lugar donde seguir perdiéndonos para encontrar caminos, y eso es un privilegio.

ESTELA QUINTAR
Primavera de 2006
México, D. F.

³ Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C., Correo electrónico; www.ipecal.net

A MODO DE

La prese
tende ser un
esfuerzo pr
de enseñar,

Bella po
nidad que c
qué enseñar
mación sub
den, recuper
los macroes
so trascend

Es una
conformam
tido, abrimo
tribuir a la d

El Grup
señantes —
Programa C

* Grupo
Comahue, Ne

INTRODUCCIÓN

A MODO DE INVITACIÓN

La presente publicación es un esfuerzo de producción que, como tal, pretende ser un puente, una invitación a quienes diariamente dedicamos nuestro esfuerzo profesional y personal a ahondar en esta bella y compleja tarea de enseñar/se.

Bella por lo de humano, ética por su hacer, compleja por esa misma humanidad que compromete cada acto, cada opción de qué, cómo, a quién y para qué enseñar, en la conciencia de la proyección que esto tiene en la transformación subjetiva y colectiva de quienes aprenden-enseñan, enseñan-aprenden, recuperando el valor revolucionario de los microespacios que configuran los macroespacios sociales, dimensiones que hacen de la enseñanza un proceso trascendente en las propias circunstancias.

Es una invitación al encuentro y desencuentro constructivo, que quienes conformamos este grupo de investigadores pretendemos generar y, en ese sentido, abrimos el espacio para el diálogo y la producción de quienes deseen contribuir a la discusión del campo pedagógico didáctico desde distintas perspectivas.

El Grupo de Estudios TECHSA* está conformado por un conjunto de enseñantes —de distintos niveles de enseñanza— organizado alrededor de un Programa de Investigación denominado “Teoría de la Enseñanza en el Con-

* Grupo de Estudio TECHSA, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

texto Histórico Social Actual"; desde este programa pretendemos develar aspectos esenciales del vivir en situaciones de enseñanza y aprendizaje, escolar y no escolar, y su efecto residual en la práctica social cotidiana.

Es por esta preocupación que a lo largo de hace varios años hemos profundizado en una teoría didáctica propia, Didáctica Problematizadora e Integradora, que creemos que refleja nuestra postura ante lo educativo, pero fundamentalmente frente a la vida, nuestras historias y nuestros deseos. Este es el sentido de esta publicación, poner en letras lo que venimos haciendo y exponer aquello en lo que creemos profundamente, a la vez que compartir procesos humanos de construcción de sentidos y significados libertarios, autónomos y trascendentes. Queremos así contribuir a encontrar en nuestra *acción didáctica* la forma de renovar "la pasión por enseñar" en el encuentro de sujetos que deseen *atreverse* a aceptar el desafío de lo inédito.

Quiero agradecer, antes de cerrar estas líneas introductorias, al doctor Juan Ruz —profesor e investigador chileno— por su apertura al diálogo edificante. Asimismo, agradezco a ese maestro generoso y desafiante intelectual latinoamericano que es el doctor Hugo Zemelman, profesor e investigador de El Colegio de México, quien desde hace varios años nos ha enriquecido con sus reflexiones epistémicas que, rompiendo parámetros disciplinares, abarcan la vida misma como historia sucedida sucediéndose y prometedoramente esperanzada. Sin duda estos escritos estarán transversalizados por sus aportes hechos en primer término a través de sus publicaciones y recientemente con su incisiva, exigente y creativa presencia entre nosotros, como compañero de sueños y de trabajo.

De igual modo, agradecemos a aquellos grandes pensadores como Jerome Bruner, Cornelius Castoriadis —recientemente ausente en nuestra dimensión humana pero trascendentemente presente en su obra, a quien rendimos un homenaje por ese pensamiento extraordinariamente lúcido y comprometido—, y a otros que en su fecundidad aún siguen floreciendo y cosechándose de generación en generación como Martín Heidegger, J. Piaget, y todos aquellos que han contribuido a articular más sólidamente nuestras construcciones y reflexiones teóricas.

En lo personal, agradezco a Graciela de Sciannameo, quien participa en esta publicación, por su enseñanza de humanidad y sencillez involucrada en el ser y hacer enseñanza; fue una lección escucharla al compartir un

seminario, a veces queda olvidada e teórica *sobre* el s

A Juan Quim por contribuir al para un futuro co

Y con respeto paña, o mejor di nos soñamos, pe cer enseñanza co dora y propositiv la amistad y en liberadora en el Susana Martínez miento y transfo ñar enseñando; Sergio Figal po secretario de Ex su apoyo, y a lo adentro en lo q de vida y de su estar siempre in por comprender cia por lo huma

¹Anabella Dan Bellido, Dora Saide

²Este término de origen africano.

seminario, a veces en la academia, de tanto hablar de humanidad se nos queda olvidada en algún libro, o dejamos de lado alguna alta complejización teórica *sobre* el ser humano.

A Juan Quintar desde su experiencia vital como investigador e historiador por contribuir al sentido de la enseñanza en la historia evocando la esperanza para un futuro con memoria.

Y con respeto y afecto, agradezco a este equipo de personas¹ que me acompañan, o mejor dicho que nos acompañamos, nos dolemos, nos privilegiamos, nos soñamos, pero fundamentalmente nos consumamos en el hacer y hacer enseñanza como posibilidad *ipirangada*² de vivir en la diferencia potenciadora y propositiva; a Ricardo Ahumada por su capacidad de resignificar/se en la amistad y en el reencuentro; a Violeta Britos por su capacidad de entrega liberadora en el arte de decir con el cuerpo, la danza y la imagen; a la profesora Susana Martínez de Sapag, por su capacidad siempre presente de reconocimiento y transformación social; a la licenciada Laura Alberini por su acompañar enseñando; On Line Digital Press por su disposición a la publicación; a Sergio Figal por su paciencia en las correcciones; al señor Alberto Jurgeit, secretario de Extensión de la Universidad Nacional del Comahue (UNC) por su apoyo, y a los docentes y alumnos que me han permitido crecer desde adentro en lo que escribo y recreo; y finalmente a esos grandes compañeros de vida y de sueños que son mis hijos re/elegidos Diego y María Mora, por estar siempre invitando a darle un sentido más profundo a mis días en ellos y por comprender y apoyar esta pasión por enseñar promoviendo alas en la militancia por lo humano.

ESTELA QUINTAR

¹Anabella Daniel, Silvia Hasffort, Cristina Giordano, Ingrid Zeug, Marisa Bustamante, Mónica Bellido, Dora Saidón, Patricia Toledano

²Este término deviene del aforismo "grito de ipiranga" grito de liberación de algunos ritos de origen africano.

I. APORTES PARA PENSAR EN UNA DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL

*Estela Quintar**

1. ¿POR QUÉ PENSAR EN UNA DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL?

En primer lugar, convendría plantearse por qué “hablar de didáctica” en tiempos de “hegemonía curricular”, en tiempos en que las bien llamadas *reformas*, vuelven a dar renovada forma a la *tecnologización* educativa, promovida hace poco más de dos décadas por la Pedagogía Industrial de la posguerra estadounidense, a través de los famosos “lineamientos curriculares”, implantados en nuestros países por normas o decretos de la mano de las dictaduras.

¿Por qué hablar de didáctica cuando no conforma la red de *modas* legitimadas en el imaginario educativo? Una de las posibles respuestas es quizá la necesidad de terminar con la pérdida de identidad y de reconocimiento de los enseñantes de todos los niveles de enseñanza a pesar de que muchos profesores universitarios y, más aún, de posgrado, no se consideren *enseñantes*; lo que a contribuido, a mi modo de ver, a la pérdida del propio campo disciplinario donde reflexionar activamente sobre esta tarea y sus múltiples mediaciones ético-políticas, que van mucho más allá de lo *curricular*.

Digo mucho más allá de lo curricular porque a pesar de los innumerables estudiosos de “lo curricular” y las editoriales que contribuyen a la legitimación de esta reducción del campo didáctico, en las instituciones escolares y no escolares el currículum sigue siendo el programa de estudios a aplicar cen-

* Profesora-investigadora del Área de Didáctica General de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Actual Secretaria General del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C. (IPECAL).

trando la problemática de la enseñanza en el cómo transmitir mejor lo que “hay que dar”.

Indudablemente, lo didáctico ha quedado “entrampado” en *parámetros* que lo determinan como “recetario” de modos de dar clases; en este sentido, es casi una de las únicas disciplinas que por su representación tradicional se niega a reactualizar sus planteamientos. El conocimiento científico y el técnico, como tal, aplicado en disciplinas científicas, no se “abandonan” o “ignoran” por aquellos aportes que ya no proporcionan respuestas actuales, más bien estos hallazgos pasan a conformar el acervo de la ciencia, la cual se redefine en su permanente fluir en la realidad concreta a la que interpreta y respecto a la cual nos da respuestas.

Es desde estos planteamientos y desde una perspectiva epistémica —que responde a una tendencia particular crítico-interpretativa— con base en lo cual planteamos “pensar una didáctica no-parametral” como espacio que contribuya a reedificar un campo de acción profundamente humano.

En este contexto de fin de milenio, transitando la tercera revolución de la ciencia y la técnica, y época de *reformas necesarias*, si no trabajamos con los sujetos concretos y sus modos de sentir, pensar y hacer su profesión —construida, en el caso de lo educativo, desde la vivencia de ser alumno— siempre estaremos situados en espacios simbólicos de reformas.

2. PENSAR EN UNA DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL O DE LA POTENCIACIÓN DESDE SUS REFERENTES HISTÓRICO-SOCIALES

Entretejiéndome a los conceptos que vengo desgranando como ángulo de construcción de conocimiento y a la luz de las ideas que los sostienen, convoco ahora algunas de las preocupaciones didácticas que nos han acompañado en los últimos años y que han sido motivo de preguntas como:

- ¿Por qué a mayor conocimiento y explicaciones del campo educativo, más conservadoras son sus prácticas?¹

¹ Esta ha sido una temática de investigación y preocupación de política educativa que se ha planteado con mucha fuerza en la última década dentro de la llamada “calidad de la educación”.

- ¿Por qué, tras el desarrollo del conocimiento de la práctica?
- ¿Cuáles son los reconocimientos y una acción?
- ¿Por qué los dogmáticos?
- ¿Qué, por...

Sumándose a esto, cuando en distintas condiciones que permitan desarrollara el potencial de la Variedad democrática fuertemente democráticas son...

Son parte de esta perspectiva y actualización del conocimiento y realidad humana.

Un análisis de Informe Internacional modo en el Informe América Latina, es para el nivel político.

En este sentido, *temática en las ciencias*.

² Tanto esta obra de Habermas y otros, Editorial...

Aportes para el análisis crítico en la educación.

³ Algunas referencias de Jorge Osorio, “¿Qué...?”

⁴ Dermeval Saviani.

- ¿Por qué, como lo plantea Habermas, nos preocupa tanto a los enseñantes el dominio minucioso de teorías por sobre la comprensión de los conocimientos científicos en el uso práctico de la teoría (en el sentido de la práctica habermasiana)?
- ¿Cuáles son las causas de que la racionalidad técnica perviva a pesar del reconocimiento de la necesidad de promover una racionalidad práctica y una acción emancipadora?²
- ¿Por qué las teorías críticas se enseñan acríticamente y muchas veces dogmáticamente?
- ¿Qué, por qué y para qué enseñamos los enseñantes?³

Sumándose a estos cuestionamientos, en el trabajo que he estado realizando en distintas instituciones escolares pueden observarse vínculos y relaciones que parecieran reafirmar los postulados que en algún momento desarrollara el pedagogo brasileño Dermeval Saviani en su teoría de la Curvatura de la Vara cuando afirma: "cuanto menos se habló de democracia más democrática fue la escuela y cuanto más se habla de democracia menos democráticas son sus prácticas".⁴

Son parte de esta preocupación: la fragmentación del conocimiento disciplinar; desactualización y *escolarización* del conocimiento científico; dogmatización de teorías; disociación entre ciencia, técnica y realidad histórico-social.

Un análisis desplegado de estos temas puede encontrarse en *Escuela y calidad de la enseñanza*, Informe Internacional OCDE, Ministerio de Educación, Editorial Paidós, España, 1991. De igual modo en el Informe de CEPAL-UNESCO, 1992, y en los recurrentes planes de reforma educativa de América Latina, en Argentina, pueden analizarse, por ejemplo, los fundamentos de la propuesta para el nivel polimodal.

En este sentido, también son interesantes los apuntes en la publicación Juan Ruz, *La actitud técnica en las ciencias de la educación análisis y propuesta*, Universidad Educare, Santiago de Chile, 1994.

² Tanto ésta como la pregunta anterior pueden inferirse de la llamada "Pedagogía universitaria" de Habermas planteada en el círculo *La pedagogía universitaria* citado o bien en *Conocimiento e interés*, Editorial Taurus, 1990 o *Ciencia y técnica como "ideología"*, Editorial Tecnos, Madrid, 1986.

Aportes para la discusión también pueden encontrarse en Juan Ruz, "Lo instrumental y lo valórico en la educación chilena", *Estudios Sociales*, núm. 74, 1992.

³ Algunas reflexiones interesantes en la relación con estos dos puntos pueden encontrarse en Jorge Osorio, "¿Qué pedagogía crítica?", Revista *La Piragua*, CEAAL, núm. 7, Santiago de Chile, 1993.

⁴ Dermeval Saviani, "Para una teoría de la Curvatura de la Vara", mimeografiado.

¿Por qué sucede esto? ¿Dónde residen las posibles causas de esta situación que pareciera repetirse indefinidamente en el tiempo? ¿Cuáles son las autorreferencias histórico-sociales desde las cuales construimos conocimiento en nuestro continente? ¿Qué *gatillamientos*⁵ son necesarios para provocar procesos de enseñanza y aprendizaje transformativos? ¿Qué *contingencias*⁶ serían necesarias para que nuestros sistemas educativos transformaran su *sentido* y significado social?

A continuación, en armonía con los supuestos señalados, labraré una aproximación a una posible respuesta a estas, entre otras, problematizaciones pedagógico-didácticas.

En esta aproximación teórico-metodológica tomaré, entre otros autores, aspectos centrales del pensamiento de Humberto Maturana y de Niklas Luhmann en sus interpretaciones vinculadas a los sistemas humanos y sociales respectivamente.

Maturana plantea, desde la biología del conocimiento, tres aspectos para mí fundamentales:

- La capacidad autopoietica del desarrollo humano.
- Las emociones y el *lenguajear* como base del comportamiento humano y social.
- Una ética basada en la aceptación del otro como legítimo otro.

Una de las conclusiones más importantes de los estudios realizados por Maturana es que "todo lo que les pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otra cosa". Son sistemas autónomos en los que su autonomía se da en su autorreferencia. Una de las palabras que utiliza Maturana para denominar esta teoría es la de *autopoiesis*. Son dos raíces griegas: *auto*, que quiere decir sí mismos, y *poiein*, que significa producir. "Los seres vivos son sistemas cerra-

⁵ Este término es acuñado por Humberto Maturana en su tesis autopoietica del conocimiento que fue desarrollada en "Convivir para conocer" del texto *El sentido de lo humano*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1993.

⁶ Conceptualización utilizada por Niklas Luhmann en su teoría sobre sistemas sociales. Véase Darío Rodríguez y Marcelo Arnold, *Sociedad y teoría de sistemas*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

dos en su dinám
si mismos." De

el mundo e
mundo que e
niado en nos
interpretamo
mos lo config
lo externo.⁷

El mundo,

no es un mun
es un mundo
nos[...] el mu
entrapamie
brir que esta
también una
no ser lo que

Los actos reflex
la racionalidad
del sentir para

Es en este s
ven como seres

[...] no hay
posible como
basado en el

⁷ Humberto Maturana, *El mundo que nos rodea*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1992.

⁸ H. Maturana, *El mundo que nos rodea*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1995.

⁹ H. Maturana,

¿Por qué sucede esto? ¿Dónde residen las posibles causas de esta situación que pareciera repetirse indefinidamente en el tiempo? ¿Cuáles son las autorreferencias histórico-sociales desde las cuales construimos conocimiento en nuestro continente? ¿Qué *gatillamientos*⁵ son necesarios para provocar procesos de enseñanza y aprendizaje transformativos? ¿Qué *contingencias*⁶ serían necesarias para que nuestros sistemas educativos transformaran su *sentido* y significado social?

A continuación, en armonía con los supuestos señalados, labraré una aproximación a una posible respuesta a estas, entre otras, problematizaciones pedagógico-didácticas.

En esta aproximación teórico-metodológica tomaré, entre otros autores, aspectos centrales del pensamiento de Humberto Maturana y de Niklas Luhmann en sus interpretaciones vinculadas a los sistemas humanos y sociales respectivamente.

Maturana plantea, desde la biología del conocimiento, tres aspectos para mí fundamentales:

- La capacidad autopoietica del desarrollo humano.
- Las emociones y el *lenguajear* como base del comportamiento humano y social.
- Una ética basada en la aceptación del otro como legítimo otro.

Una de las conclusiones más importantes de los estudios realizados por Maturana es que "todo lo que les pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otra cosa". Son sistemas autónomos en los que su autonomía se da en su autorreferencia. Una de las palabras que utiliza Maturana para denominar esta teoría es la de *autopoiesis*. Son dos raíces griegas: *auto*, que quiere decir sí mismos, y *poiein*, que significa producir. "Los seres vivos son sistemas cerra-

⁵ Este término es acuñado por Humberto Maturana en su tesis autopoietica del conocimiento que fue desarrollada en "Convivir para conocer" del texto *El sentido de lo humano*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1993.

⁶ Conceptualización utilizada por Niklas Luhmann en su teoría sobre sistemas sociales. Véase Darío Rodríguez y Marcelo Arnold, *Sociedad y teoría de sistemas*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

dos en su dinám
si mismos." De

el mundo e
mundo que e
nado en nos
interpretamo
mos lo confie
lo externo.⁷

El mundo,

no es un mur
es un mundo
nos[...] el mu
entrapamie
brir que esta
también una
no ser lo que

Los actos reflex
la racionalidad
del sentir para

Es en este s
yen como seres

[...] no hay
posible como
basado en el

⁷ Humberto Maturana, *El mundo que es el mundo*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1992.

⁸ H. Maturana, *El mundo que es el mundo*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1995.

⁹ H. Maturana,

dos en su dinámica de constitución como sistemas en continua producción de sí mismos.⁷ De modo que:

el mundo en que vivimos es el mundo que nosotros configuramos y no un mundo que encontramos[...] lo externo gatilla en nosotros algo que está determinado en nosotros[...] ni siquiera podemos decir que existe algo como real, ni que interpretamos la realidad. Lo que podemos decir es que el mundo en que vivimos lo configuramos en la convivencia, incluso cuando hablamos de lo interno y lo externo.⁸

El mundo,

no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos[...] el mundo que uno vive siempre se configura con otros[...] y esto no es un entrampamiento[...] la posibilidad de que una reflexión le permita a uno descubrir que esta situación no es así, que hay un espacio de plasticidad enorme, es también una liberación[...] lo único que me permitirá en algún momento del vivir no ser lo que no quiero ser, es el saber que lo puedo ser.⁹

Los actos reflexivos generan así, una posibilidad de conocimiento que supera la racionalidad técnica, objetiva y desprovista de emoción en el compromiso del sentir para vivir.

Es en este sentido que se conceptualizan las emociones que nos constituyen como seres humanos

[...] no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Por esto pienso también que para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes, en el plano de la sensuali-

⁷ Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, Editorial Hachette Comunicación, Chile, 1992.

⁸ H. Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile, 1995.

⁹ H. Maturana, *op. cit.*

dad en que surge el lenguaje, se requiere una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras acciones recurrentes con otro *hacen al otro un legítimo otro en la convivencia*, las interacciones recurrentes en la agresión, interfieren y rompen la convivencia[...] No es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción.¹⁰

Esta construcción teórica, al igual que en el psicoanálisis, reconoce tanto el mundo interno como referente autopoietico como a la emoción como energía fundante en el proceso de conocimiento. Más aún, autores como Whilham Reich¹¹ y su discípulo Alexander Lowen en sus estudios de bioenergética, recuperan en la memoria corporal las emociones asociadas a *corazas* musculares que *bloquean* lo que Maturana llamaría el *fluir* de las acciones de coordinación de coordinaciones recurrentes en el *lenguaje* —lenguaje asociado a la emoción—, obturando y condicionando tanto posibilidades de interacción como de conocimiento.

Si bien otros valiosos pensadores como Piaget reconocen, desde los primeros momentos de la constitución humana, una etapa sensorio motriz que pervive en el tiempo y determina en gran medida las características humanas y el sentido de la energía emotiva.¹² Tenemos también los invaluable aportes de Henry Wallon en relación con la fuerza fundante de la emoción como soporte del desarrollo bio-psico-social; Maturana otorga en su teoría fundamentos biológicos insoslayables y una hendidura fundamental en la *autopoiesis* como posibilidad de cristalización y de rupturas internas en *modos* y formas de *aprenderse* y *aprender* el mundo.

Estos aportes, entre otros, me llevan a preguntar:

¿Cómo hemos aprendido el mundo los latinoamericanos? ¿Qué emociones atravesaron nuestros aprendizajes de vida *civilizada*? ¿Cómo se configura nuestra *autorreferencia* subjetiva y social? ¿Qué *conversaciones* nos configuran?

Si bien Luhmann y Maturana se van orillando en sus pensamientos, desde mi punto de vista es en este *nudo* de construcción de autorreferencias

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Whilham Reich, *La función del orgasmo*, 2a. edición, Editorial Paidós, 2001.

¹² Hans. G. Furt, *El conocimiento como deseo*, Editorial Alianza Minor, España, 1992.

donde se tocan, enco
una didáctica no-par

Así como Matur
ción de lo humano, l
gización social.

Este último prop
en términos ontológ
interacción sistémica.

La diferenciación
ma— de la diferen
sulta ser, en cons
En sistemas difer
dos los sistemas y

Lo que Luhman
reconocimiento de l
cepto de *complejidad*
de *autorganización*, co
bles de organización

Estas *autorreferen*
que determinan al si
sistema/entorno la c
lo que denomina *con*
ción permanente de

Es aquí donde a
nológicos como el c

El sentido es un
selectiva mediante
definitivamente la
humano de hacer

¹³ Darío Rodríguez
Santiago de Chile, 1991.

donde se tocan, encontrándose, en este contacto, aportes fundamentales para una didáctica no-parametral con enfoque crítico.

Así como Maturana nos habla de sistemas autopoieticos en la configuración de lo humano, Luhmann nos habla de sistemas autopoieticos en la configuración social.

Este último propone, diferenciándose de Parsons que define los sistemas en términos ontológicos, la relación sistema/ambiente, incorporando la *diferenciación sistémica*.

La diferenciación sistémica se concibe como la reduplicación —dentro del sistema— de la diferencia entre sistema y mundo circundante. La diferenciación resulta ser, en consecuencia, la forma reflexiva de la construcción de sistemas. En sistemas diferenciados hay dos tipos de ambientes: el externo común a todos los sistemas y el interno especial para cada subsistema.¹³

Lo que Luhmann desarrolla es una teoría de organización social en el reconocimiento de las diferencias; desde ese reconocimiento asume el concepto de *complejidad* —donde el entorno es más complejo que el sistema— y de *autorganización*, considerando las *autorreferencias emergentes* como ejes estables de organización.

Estas *autorreferencias*, si bien son estables, no son estructuras permanentes que determinan al sistema; por el contrario, es su funcionalidad en la relación sistema/entorno la que la condiciona en su configuración. Esta es la razón de lo que denomina *contingencias*, puesto que abren la posibilidad de transformación permanente del sistema.

Es aquí donde adquiere relevancia la introducción de elementos fenomenológicos como el concepto de *sentido*.

El sentido es un concepto central en el trabajo de Luhmann, es una estrategia selectiva mediante la cual se elige entre diversas posibilidades, pero sin eliminar definitivamente las posibilidades no seleccionadas. Gracias a la capacidad del ser humano de hacer uso de la negación (y de la negación reflexiva) es posible no

¹³ Darío Rodríguez y Marcelo Arnold, *Sociedad y teoría de sistemas*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

eliminar posibilidades, sino sólo dejarlas suspendidas, sin utilizarlas[...] el sentido es así una forma de mantenimiento y reducción de la complejidad. Por lo tanto, gracias a la negación de la negación es posible actualizar alguna de las posibilidades que habían sido negadas previamente, salvo que el tiempo la haya hecho fácticamente inutilizable, ya que sólo el tiempo, no la negación, elimina definitivamente las posibilidades[...] El sentido no se define a través del sujeto porque éste es un sistema que utiliza el sentido, es una identidad constituida significativamente por lo que el concepto de sujeto supone el concepto de sentido.¹⁴

Luhmann, a diferencia de Parsons con su estructural funcionalismo, no busca el mantenimiento del equilibrio, sino que a través de su *funcional-estructuralismo* busca la reducción de la complejidad en la autorganización —es decir, en la elaboración de estructuras dentro de los propios sistemas que son siempre interdependientes—.

Esto se realiza a través de la selectividad, lo que permite tanto la construcción de sentidos como la recursividad positiva o negativa en el sostenimiento del sistema y de reelaboración contingente.

Podríamos decir que “dos problemas son de importancia en el pensamiento de Luhmann, el de *emergencia*, que indica los límites que no se pueden descomponer sin perder el sistema, y el de *autorreferencia*, o de procesos que se refieren a sí mismos, multiplicando así su complejidad: decisión sobre las decisiones, reflexión sobre la reflexión”.¹⁵

Los sistemas sociales son así *sistemas de sentidos comunicacionales*, donde el otro no es considerado sólo como un objeto, sino como otro *yo promotor de sentidos y significados*, con lo cual se hacen necesarios nuevos mecanismos de reducción de la complejidad, ante todo el lenguaje y la conciencia reflexiva como mecanismos de generalización y selectividad.

Desde esta perspectiva, “las estructuras sociales no tiene la forma de expectativas de comportamiento[...] sino la de expectativas de expectativas[...] esto significa que el hombre no sólo debe poder esperar el comportamiento del otro, sino además hacerse expectativas sobre las expectativas del otro”,¹⁶

¹⁴ Darío Rodríguez y Marcelo Arnold, *op. cit.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

con todo lo que
to, etc. Desde e
dinamizándose

¿Por qué rec
figuración huma
lar, desde lo ed

- Nuestros
trucción
- La interp
colectivo-

Y en el ent

- El recono

Es desde e
turantes de “pe
emancipación,
de lo que somos y
y encontrarnos a
vida individual y

Es claro q
desde lo que s
formativos en la
autorreferenciales
los sistemas soci

Es, podría
fenoménico, y
de los fenóme

La percep
reproduce má
plía recurrente
oye de lo que
mann y lo fun
teoría psicoge

con todo lo que ello implica como espacios de libertad, cooperación, conflicto, etc. Desde esta perspectiva, el ego y el alter ego se hacen intercambiables dinamizándose el mundo intersubjetivamente.

¿Por qué recupero estos *decires* que tanto dicen de nosotros y nuestra configuración humana? Porque creo que abren una dimensión de análisis particular, desde lo educativo que liga:

- Nuestros procesos históricos desde la recuperación subjetiva de construcción de símbolos, sentidos y significados individuales y colectivos.
- La interpretación crítica —tanto del consciente como del inconsciente colectivo— de los procesos tanto subjetivos como sociales.

Y en el entrelazamiento de estas líneas de trabajo:

- El reconocimiento de autorreferencias histórico-sociales y contextuales.

Es desde esta perspectiva que los conceptos considerados como estructurantes de “pedagogía como ciencia crítica” —autorreflexión, comunicación, emancipación, historicidad— se resignifican, en tanto que *sólo la autorreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos.*

Es claro que no se producen cambios transformativos en la *información* y, desde lo que se viene diciendo, no hay duda de que *para producir cambios transformativos en la vida individual y social se deben provocar rupturas en las estructuras autorreferenciales tanto en los sistemas que nos configuran como seres humanos, como en los sistemas sociales en los que actuamos.*

Es, podríamos decir, una búsqueda de lo esencial para comprender lo fenoménico, y una ruptura de lo esencial como posibilidad de transformación de los fenómenos que se articulan a esa esencialidad.

La percepción —la información— se *adhiere* a la autorreferencia que se reproduce más *actualizada* en su accionar, pero no se transforma sólo se amplía recurrentemente. Lo dice Maturana con un ejemplo sencillo: “lo que usted oye de lo que yo digo tiene que ver con usted y no conmigo”; lo amplía Luhmann y lo fundamenta, entre otros estudiosos de la psicología, Piaget en su teoría psicogenética —donde el *equilibrio* de las estructuras cognitivas juega

un rol fundamental en la construcción del aprendizaje—, Freud y sus mecanismos de comportamiento recurrente desde el inconsciente, Ausubel y los aprendizajes significativos, así como otras teorías que hacen pie en la desestructuración como posibilidad de nuevas estructuraciones.

No basta enseñar conocimiento acerca del mundo, no basta decir lo que hay que hacer ni basta actualizar conocimientos disciplinares, porque la posibilidad transformativa de los seres humanos y sus organizaciones sociales se constituyen en sistemas autopoiéticos de sentidos, de coordinación de coordinaciones en el acuerdo de símbolos y códigos que naturalizan al mundo de determinada manera. El desafío es *desnaturalizar* lo que se es y lo que se vive para generar, como acto educativo, actos de conciencia fundados científicamente y promover la libertad como “capacidad de elección”.

La Didáctica debe reinventar sus prácticas de la enseñanza contribuyendo a descubrir, develar, indagar en la biografía histórica individual y social para viabilizar aprendizajes —que son tales en la acción— que contribuyan a la *instrumentalidad* de los sujetos que aprenden *con sentido*.

Sólo a través de la ruptura de autorreferencias autopoiéticas podemos generar nuevas coordinaciones de coordinaciones simbólicas, reinventar emociones desconocidas que lleven a la práctica de la convivencia democrática en la aceptación del otro como un legítimo otro.

Desde lo dicho, capturo como un concepto a *reaprender* —no sólo teórica sino experiencialmente— el concepto gramsciano de *hegemonía* como medio de construcción de autorreferencias autopoiéticas individuales y sociales concretas.

En este sentido, es posible afirmar que el pensamiento hegemónico que nos configuró fue el planteado por el mundo occidental y cristiano que, a través de fuertes procesos sociales —educativos (como el de evangelización), organización política y económica— fue constituyéndose en autorreferencia autopoiética subjetiva y colectiva que instaura un *imaginario social* que nos enseña a sentir y aceptar la vida y el mundo civilizado de una determinada manera.

Como se viene expresando, todo aprendizaje es *soportado* y *sostenido* emocionalmente; en este sentido, me atrevo a decir que nuestro aprendizaje continental de *civilización*, que luego se repitió incansablemente en la historia de nuestra configuración social, *es y ha sido “la emoción” del miedo, del terror y la*

dominación, emoción del discurso en... Esta emoción propia del... con el círculo... como de orden...

- Negación... tar lo no...
- Negación...
- Naturaliz... comport...
- Culpabili... pensami...
- Vinculos...

Conductas... forman las cr... gustarse ¿cóm... ver la educaci... qué incidenci...

2.1. El pensamiento de autorreferencia

El concep... formas de con...

¹⁷ Un tratam... ge y René Kaes, P...

¹⁸ Un tratam... Janine Puget y R...

¹⁹ Este análi... Nieves Blanco cr... núm. 213, Españ...

²⁰ “Para An... consentimiento y...

dominación, emociones que aún hoy nos atraviesan y nos configuran más allá del discurso en la acción.¹⁷

Esta emoción se manifiesta en el dominio de la acción en comportamientos propios del *síndrome* de maltrato —mucho se ha estudiado esto en relación con el círculo de maltrato en hombres y mujeres golpeados y golpeadores— tanto de orden físico como psicológico:

- Negación de sí mismo —deseos, sensaciones, emociones— para soportar lo no soportable.
- Negación de la realidad; porque no se puede tolerar.
- *Naturalización* y justificación del maltrato y lo que ello produce como comportamientos en víctimas y victimarios.
- Culpabilidad “algo habré hecho”, “la culpa tampoco es del otro”, etc., y pensamiento mágico.
- Vínculos dependientes, subestimación y complicidad ante el maltrato.

Conductas que se transforman en “formas de vida” cotidianas que conforman las creencias, mitos y ritualizaciones culturales.¹⁸ Cabría ahora preguntarse ¿cómo se configura un “pensamiento hegemónico”? ¿qué tiene que ver la educación en este devenir?, ¿cuál es su rol?, ¿cuándo y por qué surge?, ¿qué incidencia tiene la enseñanza en este planteamiento?

2.1. *El pensamiento hegemónico¹⁹ como contribución a la conformación de autorreferencias autopoieticas subjetivas y colectivas*

El concepto de *hegemonía*²⁰ hace referencia a la creación y recreación de formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social de modo

¹⁷ Un tratamiento original y rico en su complejidad en lo social puede encontrarse en Janine Puget y René Kaes, *Psicoanálisis y violencia de Estado*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

¹⁸ Un tratamiento profundo de esta problemática y su incidencia en lo social se encuentra en Janine Puget y René Kaes, *op. cit.*

¹⁹ Este análisis acerca de lo hegemónico se realiza sobre la base del trabajo desarrollado por Nieves Blanco en “La cultura institucional de la enseñanza”, publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 213, España, 1994.

²⁰ “Para Antonio Gramsci[...] se trata de una síntesis entre dirección y dominación, entre consentimiento y fuerza, que debe ser entendida en dos sentidos: como capacidad de un deter-

tal que los grupos dominantes no tienen que recurrir a formas o mecanismos explícitos de dominación.

En este sentido, es suficiente crear un "régimen de verdad", como lo plantea Foucault, mediante la capacidad de asignar categorías que doten de identidad a aquellos a quienes deben aplicarse esas mismas categorías.

De este modo, la hegemonía no se refiere a ideas, sistemas simbólicos abstractos ni dominaciones absolutas por el poder de confrontación, sino al modo en que se materializan en prácticas cotidianas, de tal manera que es su experimentación la que determina su profunda influencia en nuestra conciencia, al tiempo que al ser experimentadas, tales prácticas son autoconfirmantes.

Sin embargo, una cultura hegemónica no es absoluta, siempre existe una cultura residual y una cultura emergente contenedoras de cambios transformativos futuros que las resignifica y concibe en cultura hegemónica en el mañana.

Así, planteado lo hegemónico, se establecería sobre tres supuestos básicos y estructurantes que se corresponden con los aspectos que abarcan lo social y que configuran un proyecto de poder:

- De orden político, en tanto decisión de promover expansivamente un proyecto con la intencionalidad de hacerlo dominante; tanto en los micro como en los macroespacios sociales.
- *De orden económico*, creando conceptos, proposiciones y modelos que empanan nuestra cotidianidad en sus relaciones de producción.
- *De orden cultural*, promoviendo la legitimación progresiva de sentidos y significados que se traducen en formas de conducta —ejemplos: el consumismo, los *mass-media*, etc.— que legitimen como *naturales los proyectos políticos y los modelos económicos*.

minado grupo para dirigir a sus aliados, y como acción de fuerza contra los adversarios[...] Un grupo social podrá ser hegemónico si individualiza los rasgos fundamentales de la situación histórica concreta para hacerse protagonista de reivindicaciones de otras clases[...] incluye la reforma intelectual y moral, significa una verdadera revolución cultural[...] Para captar el concepto de hegemonía debe abandonarse todo rígido determinismo economista[...] abriendo la comprensión a 'La guerra de las posiciones'", Torcuato Di Tella y otros, *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Editorial Punto Sur, 1989.

De este r
de lo que son
sentidos y s
el año med

Este pro
desconoce
nes pueden

De esta
formativa, de
eficacia tota
de vivir.

2.2 La educ
de un pe

Lo educ
social intrin
sencido, lo e
organización,
que permita
futuras gene

Desde e
necesidad h
hies para al

Así plan
dad ubicada
pastores, gu
sabido; siste
grandes per
sumiento g
distancia er

27 Michel

De este modo el objetivo de lo hegemónico es lograr que la comprensión de lo que sucede en la validación del uso cotidiano de categorías y modelos en sentidos y significados comunicacionales y cotidianos, sean vividos como *el único modo posible de comprensión y acción del y en el mundo*.

Este proceso, en sí mismo, provoca contradicciones, puesto que el negar o desconocer no implica de ningún modo la no existencia; otras cosmovisiones pueden ser apartadas lo que no implica que sean extirpadas.

De esta forma, *estas exclusiones constituyen potenciales fuentes de cambios transformativos*, de lo cual se puede inferir que *lo hegemónico no es invulnerable y su eficacia total; por el contrario, en sí mismo lleva el germen de conflicto, y como tal de crisis*.

2.2. La educación y la enseñanza en la construcción de un pensamiento hegemónico

Lo educativo ha sido preocupación de la humanidad en tanto práctica social intrínseca a la necesidad de subsistencia como grupo humano. En este sentido, lo educativo sostiene identidad en el hecho de transmitir, con cierta organicidad, el conjunto de signos y significados en creencias, mitos y saberes que permitan la conservación, desarrollo y progreso en el conocimiento de futuras generaciones.

Desde esta perspectiva apunta, a partir del viejo mito de Prometeo, a la necesidad humana de completarse, de *conocer* como uno de los medios posibles para alcanzar su plenitud.

Así planteada, la educación estuvo presente en la historia de la humanidad ubicada en un lugar de privilegio entre hechiceros, sacerdotes, maestros, pastores, guías o profetas, quienes de algún modo *enseñaban completando lo sabido*; sistematizándose esta *práctica social intencional* en la interpretación de grandes pensadores, desde la antigüedad, en lo religioso, pasando por el pensamiento griego, la tradición tomista, hasta nuestro actual Foucault²¹ y su denuncia en la vinculación del *poder y saber*.

²¹ Michel Foucault, *Herменéutica del sujeto*, Editorial La Piqueta, España, 1994.

Sin embargo, con la Revolución Francesa se instituye la educación al soberano —al pueblo— como alternativa de sostener una forma de Estado burgués naciente para ampliar la esfera política.

En concreto, el nacimiento de los sistemas educativos y la organización escolar que conocemos hoy se debe a la transformación social que lleva a destruir la estructura interna del mundo feudal[...]. En esta primera etapa del capitalismo se empieza a gestar la formulación de un "saber específicamente educativo" que se reconoce como el inicio del desarrollo científico de la educación.²²

En este marco, la meta, la finalidad de lo educativo está clara; homogeneizar un conocimiento que legitime en un primer momento a la burguesía, abriendo el acceso a la *cultura*, rompiendo con el oscurantismo y *democratizando* el saber.

Luego, este saber adquiere la conformación del saber positivo en lo científico y técnico, lo que legitima la idea de progreso en un orden capitalista y eurocéntrico.

Está claro qué se pretende de lo educativo: lograr una sociedad "igualitaria, fraterna y libre", a la vez que desarrollada económicamente, soportada sobre un conocimiento fundado en la razón y la técnica como resolución *empírica y práctica* de la realidad.

Ahora bien, una cuestión es el análisis social y su deber ser, y otra es cómo realizar este "deber ser" en una situación concreta de *enseñanza* de estas verdades dadas como tales en el cambio revolucionario que se plantea tanto en Inglaterra como en Francia y en todo el mundo europeo.

Esta ruptura entre las concepciones medievales y la concepción moderna del enseñar fue producida por Juan Amós Comenio, quien plasma en el campo de la enseñanza el *empirismo positivo* expresado en la epistemología por Francis Bacon.

En 1657 Comenio, pastor protestante, escribe su famosa obra *Didáctica Magna*; este texto clásico de la didáctica organiza la enseñanza en función de:

²² Ángel Díaz Barriga, "Los orígenes de la problemática curricular", *El Campo del Currículum*, Antología del CESU, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México, 1991.

- Una mor...
- Principio...
- Una fórm...
- Varios...
- Grande...
- (a mod...
- La ens...
- vidual

Comenio, a...

be los cont...

mas de las i...

parte del e...

educativo p...

planos: a) e...

del oficio c...

No se pue...

mulo y const...

gible lo tras...

perviven, reac...

ósitos: el de...

—político, ec...

científico y t...

Es desde...

no de la educ...

ción desde su...

proyectos de...

²³ Georgin...

Una trayectoria...

Edición de Est...

- Una moral religiosa, de origen protestante, sobre la formación del sujeto, la cual refleja una herencia medieval.
- Principios sensual-empiristas, donde se reconoce el “orden de la naturaleza” como elemento definitorio de las propuestas didácticas.
- Una forma de organización para enseñar que establece:
 - Varios tipos de espacios de acuerdo con la edad de los alumnos.
 - Grandes tipos de líneas de conocimiento según el grupo de alumnos (a modo de plan de estudios).
 - La enseñanza simultánea en grupos frente a la clásica enseñanza individual (o tutorial) de la época.

Comenio, al inicio de la modernidad, marca el campo de la educación[...] percibe los conflictos y las crisis de *su tiempo* y participa de ellos; hace propias algunas de las inquietudes, búsquedas y aspiraciones, elaboraciones que conforman parte del *ethos* que le es propio[...] Desde este lugar, constituye el paradigma educativo posible y necesario al instituir discursos y prácticas[...] que atraviesa dos planos: *a)* el de la normatividad de la institución escolar, y *b)* el del *habitus* propio del oficio de maestro.²³

No se puede negar la importancia de la modernidad europea en el desarrollo y construcción del conocimiento de la humanidad. También es innegable lo trascendente de este tiempo y sus grandes pensadores que aún hoy perviven, reactualizándose históricamente pero intactos en su esencia y propósitos: el de configurar desde la educación un orden hegemónico social —político, económico y cultural— basado en una racionalidad positiva en lo científico y técnico, liberal en lo político y capitalista en lo económico.

Es desde esta perspectiva que se recupera el carácter sociohistórico tanto de la educación en general como de la didáctica en particular. La educación desde su rol de interpretar la voluntad social y traducirla en propósitos y proyectos de promoción subjetiva y social; la didáctica, en la resolución con-

²³ Georgina María Esther Aguirre Lora, “Juan Amós Comenio: Transición y Modernidad. Una trayectoria en el tiempo”, tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM, México, 1994.

creta en saber y saber, hacer enseñanza de lo planteado como propósito y desarrollo social.

En este contexto, adquiere relevancia comprender a la educación como "intervención consciente de los hombres en el aprendizaje de otros hombres con el objetivo de orientarlos en una determinada dirección".

"Por lo tanto, educar es una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de la transformación de los sujetos, interviniendo en sus procesos de aprendizaje." Para educar es preciso, entonces, definir en qué sentido se pretende que los sujetos se transformen y cómo se ha de intervenir en el aprendizaje o, dicho de otra manera, qué orientación se pretende dar a los procesos de aprendizaje.²⁴

Así planteada la educación, la didáctica —reafirmando párrafos anteriores— se define en un aspecto particular de su problemática, el de la reflexión teórica y técnica acerca de la acción en el enseñar a los sujetos de aprendizaje con toda la responsabilidad social que ello implica.

Frente a este planteamiento que se viene desarrollando se podrían formular algunas preguntas vinculantes como: ¿de qué manera vive América Latina este proceso europeo? ¿Cómo interviene este proceso de *hegemonización* en nuestro continente?

2.3. Una visión histórico-social de la educación en América Latina

En América Latina podrían señalarse dos periodos determinantes en la configuración del pensamiento y la acción en el continente: el colonial y el que algunos autores denominan neocolonial. Durante el primer periodo, la clave fue la evangelización como instrumento de dominación y penetración cultural en la doblegación de los nativos, sus costumbres y creencias, tanto científicas como técnicas. El segundo periodo tiene lugar en el siglo XIX, su denominación sugiere una situación de dependencia económica y cultural, así como una independencia desde el punto de vista político; este es el

²⁴ Manuel Argumedo, "Elaboración curricular y aprendizaje colectivo en la educación participativa", Jorge Werthein y Manuel Argumedo (comps.), *Educación y participación*, IICA/MEC-SEPS, Serie Publicaciones y Misceláneas, núm. 646, Brasilia, 1986.

periodo de la "organización nacional", donde la educación cumple un papel fundamental.

El primer periodo signa, desde mi punto de vista, un estado emocional que se transforma en un *legado filogenético y autorreferencial* para quienes vivimos en estas tierras, atravesando nuestra historia y acompañándonos hasta nuestros días: *el temor, el estado de amenaza, la culpa y la negación de la realidad para tolerar lo intolerable.*²⁵

La muerte por mano de Hernán Cortés transmutó nuestros orígenes en un orden enajenizante y extraño; la religión católica trajo el pecado, el Cristo crucificado, la domesticación en nombre de Dios y la matanza de matronas y médicos indígenas por brujos, según el fenómeno europeo de la inquisición; el saqueo y la usurpación fueron volviéndose *naturales* y el entrecruzamiento de ritos y costumbres una posibilidad de mantener cierta memoria en las raíces, pero ya teníamos religión y aprendimos a leer y escribir; ya comenzamos a ser "colonia", a sumarnos a una cosmovisión eurocéntrica del mundo y a una forma de comportarse en él.

Durante el segundo periodo, siguiendo con una situación ambigua de ser libres pero sin serlo, se sella un estilo de vida profundamente ambiguo dependiente en su ordenamiento social.

En América Latina la filosofía de Comte ejerció su principal influencia directa en los esfuerzos por reformar la educación superior para que respondiese a los imperativos de la nueva era. Las economías modernas progresistas y los gobiernos efectivos estables exigían un liderazgo imbuido de un dominio sistemático de la ciencia moderna. Las tradicionales universidades, academias e institutos profesionales se consideraban inadecuados para la tarea.²⁶

Así como el imperativo en un momento fue formar a los dirigentes en estudios superiores, en otro fue el de *civilizar* educando al pueblo en el saber universal, es decir, en el conocimiento europeo; en este sentido era necesario formar multiplicadores de este saber, y aquí estos grandes de la época supieron dar respuesta a qué, cómo y para qué enseñar significando la dimensión política tanto de lo pedagógico como de lo didáctico.

²⁵ J. Puget y R. Kaes, *op. cit.*

²⁶ Leslie Bethell y otros, *Historia de América Latina*, Editorial Crítica, Barcelona, 1991.

En México, Gabino Barreda (1818-1881) aportó el positivismo a la comisión creada por el presidente Juárez con vistas a la reforma de la educación y a la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. Asimismo, no es casual que el sector dominante que asumió el gobierno junto con Porfirio Díaz en México (1876), se autodenominara: "los científicos".

Sarmiento, en Argentina, contribuyó a la instauración de la conocida Escuela Normal de Paraná, donde una insólita promoción de egresados lograron ser líderes del país; la Escuela Militar en Brasil fue impulsada por Benjamín Constant (1836-1891).

En Chile, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile se instituyó con Valentín Letelier (1852-1919), entre otros ejemplos.

La influencia positivista se advierte en tres características generales de la teoría de la educación de *esta era*: primeramente, el énfasis en el aprendizaje *enciclopédico* de asignaturas colocadas en una jerarquía ordenada; en segundo lugar, el creciente sesgo favorable a lo científico y práctico en contraposición a los estudios humanísticos, y, en tercer lugar, la adhesión al secularismo y al control estatal.

En este contexto lo didáctico es lo planteado por Comenio, centrándose esta disciplina, coherente con el pensamiento científico, en ordenar racionalmente *la transmisión de conocimientos enciclopédicos e instruir en ese sentido (lo que enajena de sí y de su realidad al sujeto que aprende)*.

Este desarrollo de la *matriz educativa* se continúa, con algunas modificaciones, más que aquellas propias de la actualización en el proceso del devenir histórico, pero se mantiene *autopoieticamente* reactualizándose con un enfoque más técnico a partir del decenio de 1950 y el alcance del desarrollismo.

A mi parecer, una de las investigaciones más relevantes en este sentido es la realizada por el doctor Ángel Díaz Barriga que, a fines de los setenta y principios de los ochenta, denuncia esta negación de lo didáctico centrado en el avance de la Pedagogía Industrial que se enmarca en un ideario basado en:

- Una filosofía de corte pragmático.
- Una visión sociológica centrada en la teoría del capital humano, proyectada en la corriente funcionalista.

• La comprensión de la pedagogía experimental.

Ideario que tiene como eje de lo didáctico.

En la mayoría de los casos.

En este pensamiento.

disciplina preocupada.

más bien está dada.

En nuestros días.

ción, mediador de la

dad este ideario b

Los actuales p

y en algunos caso

miento y acción,

reproducción del m

una civilidad y que

complejidad histó

la segunda revoluc

otros aspectos, en

• Organización

• Un sentido p

ciones de la

• Pérdida del s

• Alienación e

• Negación de

colectiva.

• Una escuela

ñando, "con

²⁷ Estela Quintar,

núm. 8, CEAAL, Santiago

- La comprensión del pensamiento humano, en los postulados de la psicología experimental, científica, corporizada en el conductismo.

Ideario que también invadió Latinoamérica mediante el terror, corriendo el eje de lo didáctico a lo *curricular*.²⁷ No olvidemos que el auge del currículum en la mayoría de nuestros países viene de la mano de las dictaduras militares.

En este pensamiento pedagógico se desdibuja la reflexión didáctica como disciplina preocupada por el qué y para qué enseñar, pues eso no es discutible más bien está *dado* y el acento se pone en el *cómo*.

En nuestros días sigue siendo el currículum, ampliando su campo de acción, mediador de *supuestas* transformaciones; parametralizando con actualidad este ideario básico de orden social del siglo XIX.

Los actuales proyectos de transformación educativa con discursos *críticos* y en algunos casos, intenciones de promoción de la crítica como pensamiento y acción, sostienen prácticas que autopoieticamente recurren en la reproducción del mismo sistema de sentidos y significados que marcaron nuestra civilidad y que se sostuvieron a lo largo de la historia; aun frente a la complejidad histórico-social que nos trae el fin del milenio y el avance de la segunda revolución de la ciencia y la técnica. Lo dicho se manifiesta, entre otros aspectos, en:

- Organizaciones educativas piramidales —de orden y mando.
- Un sentido patriarcal de la *autoridad* que se hace sutil en visiones y acciones de la cultura escolar.
- Pérdida del sentido de lo que se hace y por qué se hace.
- Alienación en la comunicación.
- Negación de lo subjetivo y aumento de la violencia autodestructiva y colectiva.
- Una escuela centrada en la actualización de lo mismo que venía enseñando, "conocimiento disciplinar escindido de la realidad".

²⁷ Estela Quintar, "Metodología de construcción curricular a nivel local", Revista *La Piragua*, núm. 8, CEAAL, Santiago de Chile, 1994.

II. HACIA UNA DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL

Estela Quintar

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

El presente trabajo intenta, sobre la base de reflexiones epistémico-pedagógicas—dadas básicamente desde dos vertientes, “la epistemología del presente potencial” del doctor Hugo Zemelman¹ y los supuestos acerca de la *Pedagogía como Ciencia Crítica*² del doctor Juan Ruz— profundizar en lo didáctico como campo disciplinar y como campo nodal en la acción transformativa de nuestra práctica educativa con significación histórico-social, en tanto espacio de reflexión activa del *proceso de enseñanza*.

En este sentido, más que un análisis de la argumentación de estos autores, estas líneas intentan anclar —desde una comprensión particular de sus escritos— en algunas de sus proposiciones para, a partir de allí, vislumbrar articuladamente nuevas perspectivas de análisis. Aunque mantendrán esteostrato común, se direccionarán en la búsqueda de respuestas vinculadas a

¹ El doctor Hugo Zemelman de El Colegio de México es uno de los epistemólogos más relevantes de América Latina. Sus planteamientos giran en torno a la construcción de conocimiento transgrediendo una mirada explicativo-disciplinar del mismo para revalorizarlo en la propia existencialidad del sujeto como actor esperanzado y potente de su propio porvenir. Entre sus obras más importantes pueden señalarse: *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, 2a. edición, Editorial Siglo XXI, 2001; *Uso crítico de la teoría*, Editorial Siglo XXI; *Horizontes de la razón I y II*, Editorial Anthropos, 1992; *Conocimiento y sujetos sociales*, El Colegio de México, 1997; *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México, 1996.

² Publicación en curso del doctor Juan Ruz de la Universidad de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile, 1996.

la enseñanza, entendida ésta como: *la promoción del deseo de saber —de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social—, y de expresar ese saber.*

En este sentido, y en una apretada síntesis, desarrollaré a continuación aquellos planteamientos que soportarán este enfoque didáctico que denominó: *didáctica no-parametral* como sustento de una *didáctica problematizadora e integradora* como teoría particular.

La “epistemología del presente potencial” otorga, en nuestro modo de comprenderla, un ángulo de construcción de conocimiento que se articula sobre la base de una *matriz epistémica* como matriz de análisis teórico y existencial. Esta matriz epistémica toma como punto referencial de análisis la *realidad histórico-contextual* que adquiere sentido y significado en los *sujetos que la construyen*.

En este sentido es un recorte de realidad circunstanciada en un *presente siempre vivido, actual y en movimiento* que, como acontecer siempre *coyuntural*, sintetiza en su composición *una historia dada, una historia dándose y una historia por darse*. Es en este *dándose y por darse* que se configuran *los sujetos que hacen la historia* en toda su complejidad subjetiva e intersubjetiva —lo que implica siempre a *otros*—, es decir, es en su complejidad emocional, cognitiva y cultural en la que se conforma lo social.

Es en esta complejidad de ser, que los sujetos culturales que somos vamos estructurando nuestra forma de ver y actuar en el mundo, formas que se articulan en la tensión de lo consciente y lo inconsciente, es decir en el interjuego de la *naturalización de conductas sociales*.

Se configuran así, modos de pensar y de actuar en el mundo y alternativas de acción transformativas y de autonomización subjetiva y colectiva en el reconocimiento de dichas pautas.³

En este interjuego de modos de sentir, pensar y actuar se van generando *parámetros de pensamiento y acción como construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo epistémico de construcción del mundo*.

Estos supuestos epistémicos que se vienen planteando jaquean un “modo de enseñar” tradicionalmente centrado en *conocimientos disciplinares escolarizados*

³ El proceso de construcción de conocimiento en el diálogo cultural es desarrollado ampliamente por Piaget, Vigotsky, Bruner, y aun desde la psicología profunda como los planteamientos del psicoanálisis y los aportes de los neofreudianos.

que homogeneiz
mento que red
que, en mi opin
que faciliten a
conocimientos
puedan ser act

Es decir, se
dar desde la tem
significándose

Esto implic
como punto de par
en la disciplina
existencia, de d
sentido de esas
gamos “sentido

Lo dicho in
puento de que s
chos enseñante
tema”, que “del

La didáctica
como un proceso in
en el propio deven

- Al conoci
cir, de rec
- Al sujeto o
y a su su
articula en
sujeciones
caso, en s

Es esta com
miento, su capa
miendo al sujeto
través de lengua
naturalizadas inco

que homogeneizan el "saber legitimado", lo "dado como verdad", conocimiento que reduce la enseñanza a la transmisión de conocimientos curriculares que, en mi opinión, degradan el conocimiento científico en "transposiciones didácticas" que faciliten la comprensión de lo construido tan trabajosamente por los científicos, conocimientos que, en el actual avance de la ciencia y la técnica, difícilmente puedan ser actualizados.

Es decir, se jaquea una enseñanza centrada en el *qué, cómo y para qué enseñar* desde la tematización de lo disciplinar, para pensar con sentido en el *quién*, resignificándose en lo humano el *para qué enseñar*.

Esto implica *re-hacer el qué y cómo en relación con el quién y su situacionalidad como punto de partida*. Con lo cual, el conocimiento científico se resignifica no en la disciplina sino, por el contrario, en las condiciones materiales de vida, de existencia, de devenir cotidiano con el aporte disciplinar para reconstruir el sentido de esas significaciones disciplinares. Somos las personas las que otorgamos "sentidos y significados" y no viceversa.

Lo dicho *invierte* el orden de la visión disciplinar. Aún hoy, desde el supuesto de que se está trabajando con un recorte de la realidad del niño, muchos enseñantes suelen buscar qué actividad cotidiana "tiene que ver con el tema", que "deben dar programáticamente".

La didáctica no-parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados; es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.
- Al *sujeto concreto* como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él *un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente*, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas.

Es esta comprensión la que permite potencializar, en un sujeto de conocimiento, su capacidad de deseo promotora de acciones transformativas, exponiendo al sujeto concreto como sujeto simbólico —en tanto se comunica a través de lenguajes simbólicos— haciendo conscientes sus significaciones naturalizadas inconscientemente, en su propio proceso de antropologización.

Son estas consideraciones epistémicas las que, desde nuestro punto de vista, obligan a reconstruir un modo de mirar y accionar una enseñanza que humanice los procesos educativos como procesos de personas por sobre procesos casi exclusiva y excluyentemente de erudición.

Así, una vez interpretada la *epistemología del presente potencial* en esta construcción teórica, paso a explicitar qué se recrea de la "Pedagogía como Ciencia Crítica" por su significado conceptual.

En su argumentación se cohesiona con esta perspectiva epistémica dando soporte teórico y significación pedagógica a esta comprensión de lo que es enseñar, en tanto reconoce y se vertebra sobre una comprensión de la crítica desde mi perspectiva esencial: *el reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción de procesos colectivos*.

Esta postura pedagógica se configura sobre la base de dos grandes orientaciones: la primera intenta demostrar que el conocimiento está indisolublemente ligado a *intereses* de conocimiento y, tomando a Habermas, se explicitan y analizan como de orden técnico, práctico y emancipatorio.

La segunda orientación considera la pregunta: ¿cómo la Pedagogía puede constituirse, en el modo de la autorreflexión, de una manera distinta a la del Psicoanálisis?

Para esta pregunta se convoca al diálogo creativo a tres pensadores que han contribuido a desarrollar teorías pedagógicas consideradas críticas: Habermas, con su Pedagogía Universitaria; Freire y su Pedagogía de la Liberación, y, por último, Gérard Mendel y sus aportes a un sociosicoanálisis institucional.

Si bien estos autores abordan distintas dimensiones de análisis —epistemológico, acción educativa e institución—, se encuentran en un mismo eje integrador: *la recuperación de lo humano y sus posibilidades transformativas en los procesos sociales en general y pedagógicos en particular*, lo que se manifiesta en lo que considero puntos de conexión y enlace entre estas teorías, así como conceptos estructurantes del texto:

- Autorreflexión.
- Comunicación.
- Emancipación.
- Historicidad.

Esta es

primero un

constructo

no-oculto

de construcc

estados que

mas del m

libertario es

tercio y un

A modo

—esto es

la Pedagog

terceros o

subir como

es-parante

por imenci

de veres

La omni

ni como

va en

filosofía

históric

dad de

A con

simico-pe

na una de

primer lug

puesta did

no-social

Luego

tales, des

⁴ Mich

Estos conceptos y sus ideas subyacentes fluyen en una visión que se compromete con la hermenéutica crítica; con lo cual se deja el espacio para una construcción del conocimiento donde lo subjetivo, la ética y la realidad histórico-social se conforman en una trama viabilizadora de reflexión, de diálogo, de consenso, de recreación permanente de sí mismo y de construcción de símbolos que hacen al entendimiento en la comprensión profundamente humana del mundo. De esta manera se torna en un pensamiento transgresor y libertario en un contexto científico y social aún invadido por la racionalidad técnica y una cosmovisión dogmáticamente modernizante.

A modo de síntesis comprensiva y de conjunción entre lo que se plantea —tanto en la “epistemología del presente potencial” zemelmaniana como en la Pedagogía como Ciencia Crítica de Juan Ruz, y los autores que convoca— retomaré una cita textual de Michel Foucault en *Hermenéutica del sujeto*⁴ que, sobre estos soportes epistémico-pedagógicos solidifica la base de una *didáctica no-parametral*, en el sentido que debería tener toda acción humana que lleve por intencionalidad la transformación social edificada en la acción deliberante de seres autónomos:

La ontología crítica de nosotros mismos debe ser entendida no como teoría, ni como doctrina, tampoco como un cuerpo de conocimientos durables que va en aumento; debe ser concebida como una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos sea al mismo tiempo análisis histórico de los límites que se nos imponen y experimentación de la posibilidad de transgredirlos.

A continuación abordaré, colocada en el ángulo de la construcción epistémico-pedagógica general planteada —como marco que contiene y direcciona una determinada postura didáctica— la cuestión didáctica, tratando en primer lugar, de sedimentar con mayor precisión el eje articulador de la propuesta didáctica que nos ocupa: *el sujeto y su subjetividad en su configuración histórico-social*.

Luego, desde esta dinámica de resignificación de distintos aportes intelectuales, desarrollaré, a modo de cierre de la apertura que venimos realizando

⁴ Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*, Editorial La Piqueta, España, 1994.

como equipo de investigación y de cátedra,⁵ una primera aproximación teórica que da cuenta argumentativa e instrumental de una didáctica no-parametral como enfoque epistémico didáctico de una Didáctica Problematizadora e Integradora.

Indudablemente, es éste un artículo que no se agota en esta instancia y mucho menos agota supuestos que tienen una laboriosidad mucho más amplia de lo que aquí se expone, por lo cual creo que no es reiterativo recordar el carácter de aproximación y de apertura a un modo de mirar y hacer didáctica.

2. LA ENSEÑANZA COMO PROMOTORA DE CONSTRUCCIÓN DE AUTORREFERENCIAS CON SENTIDO TRANSFORMADOR

En relación con los *deires* que vengo desilvanando, retomo una de las orientaciones tematizadas en Pedagogía como Ciencia Crítica: *¿cómo la Pedagogía puede constituirse en el modo de la autorreflexión, de una manera distinta a la del psicoanálisis?*

En lo que se viene exponiendo, se reedifica, desde mi punto de vista, la didáctica como espacio de reflexión-acción de la enseñanza como disciplina, puesto que es en su resolución, de profundo encuentro humano, en la cual se irán encontrando una acción que refleje y se armonice en la coherencia del sentir, pensar y hacer, con los postulados que se vienen planteando.

A modo de aproximaciones plantearé, como cuestión central, el *sentido* que debería tener la enseñanza en este marco de referencia, *sentido* que direccionaría toda la constitución de un sistema de reflexiones didácticas.

Luego definiré la *referencia autopoietica* de esta propuesta didáctica no-parametral como sistema de ideas, dada en: afirmaciones, conceptos y reflexiones articuladoras que conforman una teoría; y por último, realizaré algunos aportes que viabilizan la acción didáctica en el contexto *didáctico*⁶ y que dan forma a la Didáctica Problematizadora e Integradora como teoría particular.

⁵ Un importante desarrollo de esta apertura puede vislumbrarse en "Aportes para pensar una didáctica no-parametral", en esta misma edición de *La enseñanza como puente a la vida*, de la serie Conversaciones Didácticas, Grupo TECHSA, UNC, Editorial EDUCO, Neuquén, Argentina, 2006.

⁶ Este concepto es abodado en "Didáctica problematizadora e integradora", *Cuadernos de Posgrado*, ENEP Aragón, UNAM, México, diciembre, 1993.

El sentido
deires de saber
tada y trans
existencia m

Es desde
mas con par
mitos, creen
idad de esp
vínculos y r

En este
Zemelman:

Cuando
diferenc
la subjet
contenid
al sujeto
vivencia

En la co
sostuvieron
bordando e

Es a tra
el placer o
sentido y sig
no— que u
través de la

Esta rec
nos cuenta
lo que nos p

Este enc
lo que nos p

⁷ Hugo Z
1992.

El *sentido* que la enseñanza adquiere en esta propuesta es *el de promover el deseo de saber en la conciencia de sí y del mundo para actuar en él autónoma-instrumentada y transformativamente*, es decir, *aprehender en la conciencia de nuestra propia existencia material des-naturalizando lo dado como natural*.

Es desde este proceso de *desnaturalización* que se provocan rupturas internas con parámetros autorreferenciales autopoieticos construidos en forma de mitos, creencias y ritualizaciones que velan mediando la realidad y la posibilidad de espacios de acercamiento, de diálogo a la naturaleza de las cosas, sus vínculos y relaciones.

En este sentido, desearía capturar aquí dos bellas reflexiones de Hugo Zemelman:

Cuando la conciencia pretende ir más allá de lo organizado, permite superar la diferencia entre existencia y significado, entre hecho y saber, transformando la subjetividad en un nuevo horizonte de la realidad posible de convertirse en contenido de nuevas experiencias[...] Desde esta perspectiva, debemos concebir al sujeto como una síntesis de experiencias entre darse cuenta del estar con la vivencia de estar[...]⁷

En la conciencia de sí se recuperan, fundamentalmente, las emociones que sostuvieron y sostienen, viabilizan y viabilizaron aprendizajes que se fueron bordando en nuestras autorreferencias subjetivas y sociales.

Es a través de esas emociones —que atraviesan los cuerpos y el alma en el placer o displacer que causan esos saberes, esos símbolos, que adquieren sentido y significado por la emoción y las acciones que impregnan lo cotidiano— que uno *aprende*, movilizandando las estructuras cognitivas y de acción a través de la emoción.

Esta recuperación de la emoción nos pone en la situación *solitaria* de darnos cuenta de *qué, por qué y para qué* aprendemos, lo que nos autorreferencia, lo que nos parametraliza.

Este *encuentro*, permanente y dinámico, *es* con otros y en relación con otros, lo que nos pone en contacto con el propio *deseo* de ser o no ser, de salir de

⁷ Hugo Zemelman, *Los horizontes de la razón II*, Editorial Anthropos-El Colegio de México, 1992.

situaciones de displacer no reconocidas o permanecer; de transformar y transformarnos o de quedarnos. En la exquisita y nada sencilla acción libertaria de elegir, conscientemente, y hacerse cargo de lo que se elige, en este sentido la aplicación es histórica en lo subjetivo y colectivo.

El *deseo* como energía de vida —*eros*—, creativa, positiva, o de muerte —*tanato*—, de negación de sí, de negación del otro, de la realidad, de anestesia del sentir, de la emoción, nos impulsa al saber de sí en la realidad, con lo cual

[...] el problema del conocimiento, como parte de una apropiación más compleja de la realidad, no puede reducirse a una cuestión lógica sino que, más bien, tiene que relacionarse con una disposición cimentada en la propia motivación interna del sujeto para necesitar realidad, lo que se vincula con la mayor riqueza de sus horizontes de vida y de su autonomía como ser pensante. La más elocuente expresión de esta necesidad se cristaliza en los lenguajes gestadores de realidad.⁸

Es desde esta perspectiva que el descubrir, el contactar con el deseo, nos pone en contacto con la conciencia de elegir, de optar, del saber consciente y de actuar en la responsabilidad de la que nos habla Erich Fromm en *El miedo a la libertad*.

En definitiva la enseñanza debería, desde esta perspectiva, posibilitar procesos de aprendizajes transformativos a través de: la promoción del deseo de saber —de sí y del mundo en el que se vive— y de expresar ese saber en la recreación constante del proyecto que corporice sueños y proyecte lo subjetivo en coordinación de coordinaciones intersubjetivas.

Al respecto, y a modo de síntesis, retomo lo dicho por dos grandes pensadores de nuestra época: Cornelius Castoriadis y Hugo Zemelman; el primero dice: “¿Cuál es entonces la *unidad* —si es cierto que existe alguna— del ser humano, más allá de su identidad corporal y su *historia* vista como simple envoltura cronológica? [...] Es, en general, proyecto y, en particular, el proyecto[.]”⁹

⁸ *Ibid.*

⁹ Cornelius Castoriadis, “El estado del sujeto hoy”, *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1992, p. 116.

Por lo cual

Saber situar
un desafío
en el interior
de ciertas es
porque el co
opciones qu
gestación de

Así plantea
en cuál se
paramétrica en el

Este eje au
cual, el sujeto ha
concepto de re
ción de enseñanz

Es en situa
dentro, se rec
que nos hace l

En este ser
un entre las c
variables que s

Estas coord
na y natural—
actualiza perm

Desde est
dialéctica, se c
históricos que
al —científico
historiza en di

¹⁰ En el pre
Editorial

¹¹ Véase Abr

Por lo cual, agrega Zemelman:

Saber situarse frente a la realidad es hoy una tarea imperativa, pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia. Ello porque el conocer constituye cada vez más un arma de lucha para[...] consolidar opciones que sean la puerta de entrada para hacer de la historia el espacio de gestación de proyectos.¹⁰

Así planteado el *sentido* que la enseñanza tendrá en esta propuesta, avanzaremos en cuál será el *eje articulante de referencia autopoética de pensar una didáctica no-parametral en el marco de una Pedagogía como Ciencia Crítica.*

Este eje autorreferencial será, en la construcción teórica hasta aquí realizada, *el sujeto histórico y su subjetividad*, eje que necesariamente se completa en el concepto de *realidad*, y en nuestro caso una realidad que se recorta en *la situación de enseñanza y aprendizaje.*

Es en *situaciones* de la vida concreta donde la realidad se *recorta*, pero no se *detiene*, se recorta como vivencia particular en el fluir incesante del tiempo que nos hace históricos.

En este sentido, *la realidad* es un sucederse de coyunturas que se configuran entre las coordenadas de lo histórico-cultural y lo político-económico, variables que se sostienen en periodos más extensos.

Estas coordenadas corporizan situacionalidades —una dramática humana y natural— constituidas en la relación espacio-temporal que se reedita y actualiza permanentemente por el influjo de sus componentes.

Desde esta perspectiva, *el currículum*, que tanto invade la problemática *didáctica*, se construye con base en los *recortes de la realidad* de los sujetos históricos que conforman una comunidad,¹¹ resignificándose el saber universal —científico y disciplinar— en el propio sujeto y su subjetividad que se historiza en dichos recortes.

¹⁰ En el preámbulo de Hugo Zemelman, *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*, Editorial del Hombre, Colegio de México, 1992.

¹¹ Véase Abraham Magentzho, *Curriculum y cultura*, PUE, Santiago de Chile, 1996.

El objetivo aquí no es el aprendizaje del programa o los *contenidos disciplinares*, el objetivo es que esos conocimientos sean instrumentos de vida en la propia cotidianidad, lo que incluye, en el caso de estudios universitarios, la conformación profesional.¹²

Es aquí donde adquieren relevancia dos aspectos metodológicos, a mi modo de ver centrales —que propongo como activadores de procesos de aprendizajes transformativos en la tensión— *subjetividad-intersubjetividad-recorte de la realidad-conocimiento científico*; estos aspectos están dados en lo que llamo: *pregunta reflexivo-problematizadora y didactobiografía*.

La *pregunta re-flexivo-problematizadora* es en este planteamiento didáctico un instrumento que abre el campo de co-emoción, un instrumento comunicacional de apertura al diálogo, a lo conocido para re-conocerlo.

No me refiero a la pregunta en la forma mayéutica, en tanto pregunta que busca la no respuesta, ni pregunta cerrada de respuesta causal, o pregunta terapéutica de búsquedas en el inconsciente para *salir* de entrampamientos internos que traen desarmonía o sufrimiento psíquico. Me refiero más bien a la pregunta *de sentido*, que problematiza nuestra existencia material, que pregunta acerca del sentido y significado de nuestras experiencias y vivencias, de nuestra cotidianidad; del sistema de representaciones que configuran el imaginario social que nos identifica y que nos da identidad, *parametralizándonos*, en creencias y respuestas establecidas por conocimientos introyectados; preguntas que se muevan en el límite, en el umbral de lo conocido para atreverse a asomarse a lo desconocido, a lo no determinado, preguntas que generen sospecha de lo vivido como natural, preguntas que des-naturalicen una realidad dada y que ponen al sujeto en contacto consigo mismo, abriendo/se, indagando/se en la vida misma, desde lo pensado a lo impensado, deteniéndose en cada certeza para preguntarse por qué es *certeza*, que la constituye como tal.

Es en este marco que se maximiza el planteamiento derridiano de *deconstrucción de lo real*, lo cual es complejo

¹² Experiencias inéditas y riquísimas en este sentido pueden señalarse en el diseño curricular y acción didáctica de la Escuela de lechería de Colonia Suiza, Uruguay, 1994 y, no tan desarrollado en la innovación pero con grandes avances en este sentido la Escuela EMETA "ESFA" de Río Negro, de nivel medio, núm. 46 de Neuquén durante 1992-1993 con la dirección de la profesora Marita Molfese y la asesora pedagógica Graciela Pajón.

en la medida
miento tradic
trata de franq
absoluta par
de operar des
desde el cálcu
toda posible

Autores con
mal, Foucault
lugar a un cons
dado como nat
cia, de sí y del r
el transitar del s
no que se vive en
de la expansión

Desde esta
negadora,¹⁵ don
car placenteram

En esta bús
el otro, en el re
develación de l

Así, el *saber*
der es vivida de

La más de
dominante-don
mostrar qué se sa
triéndose esto e
trucción de ser

¹³ Cristina de E

¹⁴ Hans Gada

¹⁵ Estela Qu
Aragón, UNAM, Mé

en la medida en que se sitúa el combate en los límites de una clausura del pensamiento tradicional que *no transgrede jamás de una vez por todas*. Para Derrida no se trata de franquear una supuesta línea divisoria entre la metafísica y su exterioridad absoluta para situarse más allá de la primera, en la segunda[...] de lo que se trata es de operar desde el margen entre lo interior y lo exterior, entre el dentro y el fuera, desde el cálculo rigurosamente regulado del mismo a fin de escapar de una vez a toda posible división, a toda dualidad metafísica[...]¹³

Autores como Freire, en su *Pedagogía de la pregunta*; Gramsci en su *catarsis social*, Foucault en su *catarsis del sujeto*, o Gadamer en *Verdad y método*¹⁴ dan lugar a un constante cuestionamiento centrado en la problematización de lo dado como natural para provocar el deseo de saber. El darse cuenta, la conciencia, de sí y del mundo, de relaciones y significaciones que nos constituyen en el transitar del sentido que esas significaciones constituyen. Es en este proceso que se *vive* en la praxis libertaria, individual y social, y por ende en el placer de la expansión ético-constructiva del sí mismo.

Desde esta perspectiva, propongo una Didáctica Problematizadora e Integradora,¹⁵ donde la pregunta —que rompe lo sabido— es el medio de buscar placenteramente lo no sabido.

En esta búsqueda se abren los espacios de *co-emoción* en el encuentro con el otro, en el re-descubrimiento de su comprensión de sí y del mundo; en la develación de lo dado como *real*.

Así, el *saber* es un espacio gustoso y potencial, donde la capacidad de aprender es vivida desde la apertura más que de respuestas que obturan la curiosidad.

La más de las veces, y por aprendizajes autorreferenciales en la metáfora dominante-dominado, ganar-perder, el deseo de saber se traslada al deseo de *mostrar qué se sabe*, lo cual corre el eje del *aprender al tener* información, convirtiéndose esto en un proceso competitivo más que de co-operar en la construcción de sentidos y significados.

¹³ Cristina de Perti, *Jaques Derrida. Texto y deconstrucción*, Editorial Anthropos, España, 1989, p. 26.

¹⁴ Hans Gadamer, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1992.

¹⁵ Estela Quintar, "Didáctica problematizadora e integradora", *Cuadernos de Posgrado*, ENEP Aragón, UNAM, México, diciembre, 1993.

El competir por el *tener saber* por sobre el promover al *deseo de saber*, se repite no sólo entre pares sino también entre enseñantes y sujetos de aprendizaje.

Creo profundamente que esta forma de *sentir, pensar y hacer didáctica*, contribuye a la construcción social de símbolos, signos y significados que se constituyen en metáforas —asociaciones simbólicas que se transmiten en códigos lingüísticos y juegos de lenguaje— que argumentan proyectos que hacen a la *con-vivencia comprometida con un profundo sentido de ética crítica, de libertad y de democracia social* —es decir no formal— y, por ende, a la *valoración de la ciencia y la técnica como instrumentos de bien-estar individual y social*.

El otro aspecto didáctico propuesto, que denominé *didactobiografía*, es la acción por la cual el enseñante provoca en los sujetos de aprendizaje *evocaciones de recortes de su vida, de su biografía*, vinculando, desde la revisión de sus sentires, la realidad y constructos de interpretación científica con el fin de potenciar el reconocimiento de la explicación científica, transitándola por la propia geografía psíquica y corporal.

El encuentro con el registro emotivo —placentero o displacentero— y descriptivo de “trozos de su propia historia”, permite no sólo el reconocimiento de registros de aprendizajes vivenciales, sino que abre el surco para reconstruir y sedimentar conceptos y proposiciones teórico-instrumentales.

A través de preguntas re-flexivo problematizadoras se orienta y viabiliza este tomar conciencia de lo vivido, explicarlo, fundamentarlo científicamente y proponer alternativas transformadoras que, procesalmente y cada uno en su tiempo, lo volverá proyecto y le pondrá la acción necesaria para que este proceso sea de aprendizaje transformativo.

Todo lo hasta aquí expuesto implica una *didáctica no-parametral como alternativa crítica*, una didáctica que, en la constante *ruptura y deconstrucción de parámetros*, abra alas para surcar nuevos cielos, una didáctica que, a través de la acción educativa de enseñar, promueva seres autónomos, creativos y libertarios.

Y por último quisiera, para cerrar estas provisorias reflexiones, convocar a Paulo Freire, ese gran pensador brasileño que demostró, con su propia existencia, que es posible atreverse y vivir en la *resistencia por la humanización* en un mundo que nos invade y nos abarca con la tecnologización del sí mismo, actual medio de opresión y represión de lo más hermoso que nos constituye como seres humanos: la emocionalidad, la pasión por vivir en la congruencia

del sentir, pensar y l
sacar valores tales c
manifestaciones— y

Es preciso atrever
mos, aprendemos
sentimientos, con
con la pasión y t
preciso atreverse

¹⁸ Pablo Freire, "P
1994.

del sentir, pensar y hacer en libertad, única posibilidad de recuperar y resignificar valores tales como la solidaridad, la no violencia —en ninguna de sus manifestaciones— y la justicia en todas los ámbitos de la vida social.

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognitivo de lo emocional[...]¹⁶

¹⁶ Pablo Freire, "Primeras palabras", *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI,

III. CONTENIDO DIDÁCTICO

Estela Quintar

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

En primer término convendría explicar qué se entiende por *contenido didáctico* en esta propuesta. Por contenido didáctico se entenderá *todo aquello posible de ser enseñado y aprendido*.

Indudablemente, el contenido didáctico, así comprendido, se transforma en un universo amplio y complejo donde no todo es igual ni tiene la misma intencionalidad al ser enseñado.

¿Qué representan los contenidos didácticos en la escuela? Representan tanto vivencias como experiencias y conceptualizaciones que, en construcciones simbólicas de sentidos y significados, configuran un sistema de representaciones¹ que referencian —e identifican— tanto a los sujetos de una sociedad como a la sociedad en su conjunto.

El contenido didáctico, así planteado, conlleva en sí a aquello que interesa sea conservado en el devenir histórico y cultural de una sociedad, así como a la generación de nuevos conocimientos que den cuenta de un presente siempre historizado y coyuntural.

¿Qué significa esto? Que lo que se enseña, o no, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, escolares o no escolares, tiene una profunda incidencia tanto en el *comportamiento particular como en las manifestaciones culturales* del con-

¹ Ampliar lo relacionado con representaciones e imaginario social en C. Castoriadis, *El avance de la significancia*, Editorial Eudeba, 1997, y *El Hombre Fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires, 1990.

junto de sujetos sociales que transitan, de alguna manera, en un espacio educativo sistematizado, escolar o no escolar.

Esto es lo que convierte al sistema educativo no sólo en un aparato ideológico del Estado,² sino también en *espacio potencial de construcción de significaciones —conocimiento— y transformación subjetiva e intersubjetiva*.

De este modo, la construcción de conocimiento contribuye, entre otras mediaciones de aculturación, a la conformación del sistema de simbolizaciones comunes y consensuadas que van conformando un "imaginario social" que se proyecta en estilos de vida, en formas de ver y comprender el mundo; es decir, que se comprende al mundo desde una *realidad subjetivada*.

Es en este sentido que decimos que lo educativo es un espacio de *antropologización* privilegiado, por lo cual es de fundamental importancia ahondar en la conexión entre *cultura y contenido didáctico* y, en este análisis, observar lo que significa la *selección de contenidos de enseñanza*.

1.1. La epistemológico como soporte del contenido de enseñanza

A partir de lo expuesto en el punto anterior cabe preguntarse: *¿cómo y desde dónde se seleccionan los contenidos didácticos?, ¿qué está detrás de esa posibilidad de elección?*

La selección de contenidos de enseñanza implica y se compromete con una *postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento* en la construcción de lo real, del mundo, de la vida misma de una sociedad.

Este ángulo de razonamiento determina, de alguna manera, que se considera como *contenido didáctico*, en tanto determina *qué, cómo y para qué se conoce* y por lo tanto *qué, cómo y para qué se enseña*.

Podríamos señalar, muy sintéticamente, como elemento orientador para el análisis de los contenidos de enseñanza, *dos ángulos de razonamiento* —no excluyente de otras versiones al respecto— de posturas frente a lo real.

Una mirada se coloca ante lo real *como un objeto a ser explicado*, con lo cual la explicación deberá ser lo más detallada, concreta y generalizable posible, y

² Véase Louis Althusser, *Aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

otra donde toda reflexión teórica debe ser *verificada* en lo real, utilizando un método fiable, *científico*.

A esta forma de abordaje del conocimiento de la realidad se la podría plantear desde un *paradigma explicativo* en el cual la ciencia es una construcción sistematizada, metodológicamente constituida y por lo tanto confiable. Desde este paradigma, el conocimiento científico se constituye en forma fragmentada —con cierto control de los fenómenos y sus regularidades—.

Así la construcción teórica se organiza en partes de lo real, *des-historizándose* los fenómenos, centrándose en la demostración de datos descriptivos y dados como ciertos, veraces, verificables.

Es ésta una propuesta que “parametraliza” el conocimiento de la realidad en una serie de supuestos conocimientos científicos.

Ejemplo de esto son los contenidos didácticos seleccionados en los actuales lineamientos curriculares, los que más allá de la abundante producción editorial que los justifican como “proceso global” —cuando en la realidad es un *instrumento* o *recurso* de la acción docente— y más allá de sus marcos teóricos *críticos*, en su instrumentación, plantean una serie de *conocimientos disciplinares a ser dados y que los alumnos deberán aprender/repetir para ser promocionados*.

En esta perspectiva no hay lugar para el sujeto y su subjetividad, pues los fenómenos de la realidad y su explicación *científica* rebasa los sentidos y significados que le otorgan a lo que les sucede a las personas en su contexto histórico, en su situacionalidad.

La otra de las miradas, de ángulo de razonamiento epistémico, es el *interpretativo*.

En esta forma de abordaje de lo real se privilegia *lo que le sucede a los sujetos y su subjetividad en su cotidianeidad como hacedores de realidad y por ende de conocimientos*. Considera, por lo tanto, *la dimensión histórica que se está dando, en un presente siempre coyuntural y potencial*.³

En esta forma de abordar el conocimiento de lo real, no hay verdades determinadas, *hay conocimiento históricamente construido* que se deconstruye y re-significa en la propia situacionalidad vital.

³ La idea de potencia que se desarrolla en este texto como categoría de análisis epistémico es parte de las reflexiones que Hugo Zemelman desarrolla en su propuesta epistémica: de la “conciencia histórica como potencia”. Estas ideas se encuentran, entre otras publicaciones, en *Horizontes de la razón I y II*, Editorial Anthropos, Barcelona, España, 1992.

El conocimiento es aquí una construcción de sentidos y significados⁴ que se configura en un sistema de representaciones.

Este sistema de representaciones simbólicas es el que da identidad a los grupos humanos en su tiempo y espacio. En este planteamiento lo que se conoce no es la "explicación" del mundo real, sino las *construcciones interpretativas de lo real como construcción de realidades y como posibilidad de instrumentarse creativamente en ellas.*

En este ángulo de razonamiento se privilegia el pensar y el pensar en un proceso de conocimiento que implica sucesivos estados de conciencia de lo real, de sucesivos "darse cuenta" y dar cuenta del devenir para ad-venir seres protagónicos en el reconocimiento del micromundo, como constructor del macromundo.

Es lo que Vygotski denominó aprendizaje "contextual dialéctico", lo que Piaget señala en su proceso de adaptación activa y que Freud plantea como criterio de realidad.

Desde una visión parametralizadamente fraccionada, grandes pensadores y promotores de la vida, en la vida, desde un ángulo de razonamiento explicativo, fueron transformados en dogmas teórico-explicativos y a-históricos en su aplicación, transmutados, como en el caso de la teoría psicogenética, más en normas de conductas que en procesos de conocimiento, en niveles de complejidad cada vez más densos.

Lo dicho no implica, en ningún modo, desconocer las construcciones teóricas y científicas como conocimiento sistematizado que da cuenta, históricamente, de distintos aspectos de la realidad; no es, en ningún modo, un reduccionismo antropológico, sino que implica *el uso con sentido del conocimiento acumulado, dado, en la decodificación del presente.*

Esto no sólo reubica al conocimiento científico sino que lo abre a renovadas re-creaciones en su uso y articulación con nuevas interpretaciones y construcciones de conocimiento abstracto, categorial complejo.

Según lo dicho, en esta postura lo importante no es enseñar *transmitiendo ciencia como conocimiento dado*, sino que lo importante es enseñar a pensarse y pensar la realidad como actividad mental constitutiva de redes de significa-

⁴ En cuanto a la valoración de sentidos y significados véase Jerome Bruner, *Actos de significado*, Editorial Alianza, Madrid, 1990.

ciones, articu-
formar, en p

Con lo e
de lo impen

Se poter
social con la

Con bas
una definid
del mundo-

Direccio
determina e
ral— adqui

Lo dich
conciencia

a quien op
texto plante

¿Por qu
en este caso

Este ele
cra a todos

formadora,
dente la q

política.

Y com
esa inter-a

dos y com

Esta es
de ello.

⁵ En rela
una epistemo
la razón I y II
coyuntura "a

⁶ Lo "in
esperanza, Ed

ciones, articulando lo "dado" con lo "dándose"⁵ para, protagónicamente conformar, en proyectos subjetivos e intersubjetivos, lo "por darse".

Con lo cual los límites se vuelven horizontes que convocan a la apertura de lo impensado, recreando conocimiento, siempre histórico y de sentido.

Se potencia así lo inédito viable⁶ de los microespacios de acción cotidiana y social con la que construimos el mundo.

Con base en lo que se viene explicando, queda clara la importancia que una definida postura epistémica —en tanto postura frente al conocimiento del mundo— adquiere en la definición de la educación.

Direccionada la definición de objetivos propósitos y metas educativas, se determina *el sentido* que la enseñanza —en particular, y la educación, en general— adquiere para la comunidad de la que es emergente.

Lo dicho compromete la selección de los contenidos didácticos, en la conciencia de *la opción política e histórica* que implican; opción que coloca, a quien opta, en *un determinado ángulo epistémico de razonamiento*, y que en este texto planteamos *como explicativo o interpretativo*.

¿Por qué de opción política e histórica? Porque cuando uno opta, elige, y en este caso *la opción determina el qué, cómo y para qué enseñar del enseñante*.

Este *elegir* es una *acción* que trasciende la mera elección personal e involucra a todos los presentes y futuros alumnos que transitarán por su acción formadora, lo que en este sentido es trascendente. Y es esta acción trascendente la que le imprime a la acción de enseñar, la densidad de ser acción política.

Y como toda acción política, involucra a sujetos actuantes en interacción, esa inter-acción contextual es temporal y espacial y responde a espacios vividos y como tal históricos e historizados.

Esta es una opción que siempre está presente, más allá de la conciencia de ello.

⁵ En relación con la "matriz epistémica" propuesta por Hugo Zemelman en sus aportes de una epistemología de la conciencia histórica como potencia véase Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón I y II*, Editorial Anthropos, 1992, aquí desarrolla aspectos que hacen al presente como coyuntura "a darse".

⁶ Lo "inédito" como concepto aquí incluido es trabajado por Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, México, 1993.

Por lo general, hay mucho material escrito al respecto, nuestras prácticas educativas son determinadas, más que por la elección consciente y con sentido de lo que se enseña y por qué se enseña, por la interiorización de modelos educativos de tendencia tradicional; modelos que se internalizan inercial y parametralmente y que luego se reproducen con mayor o menor criticidad. Esto, indudablemente, obtura la mayoría de las veces la posibilidad de revalorizar la ciencia como producto de y en la propia cultura, en el propio devenir.

De ninguna manera le estoy restando importancia a la acción o protagonismo de aquellos docentes comprometidos con un pensamiento crítico —lo que no es lo mismo que *adherir* a un pensamiento crítico— que resignifican la realidad concreta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y realmente “conducen a la cultura” por mediación de ellos.

Sin embargo, lo que también debemos saber es que —como se mencionó en relación con la pedagogía crítico social de los contenidos— en países como el nuestro y Latinoamérica, en general, éstas son fuerzas instituyentes que en la medida que no se organicen, seguirán siendo esfuerzos aislados, por lo cual es importante la *voluntad de encontrarse para sistematizar propuestas de cambio para el conjunto del sistema educativo*, reeditando y resignificando en las exigencias actuales, la idea de *intelectuales orgánicos* planteada por Antonio Gramsci hace ya algunos años.

1.2. Aporte para la resignificación del contenido didáctico

A partir de Colón, la nuestra fue una educación de colonización, —en el sentido de colonia—, y la existencia de una colonia trae consigo la existencia de un país imperialista.

La colonia para ser tal sufre, en su espacio, el avasallamiento —dado en múltiples formas de acción simbólica— del imperio, lo que implica la conformación de una *cultura imperialista* y una *cultura colonialista*.

La primera promueve el desarrollo, el *progreso*, la *civilización* sobre la otra; la segunda se desarraiga para poder modificarse en *servicio del progreso y el desarrollo del imperio, así como al servicio y modo del mismo*.

Hoy, transitando la segunda revolución de la ciencia y la técnica,⁷ el deseo imperialista de *globalizar* —apoderarse política, económica y culturalmente de más estados— de los viejos tiempos, se manifiesta en un proceso tecnológicamente avasallador de transnacionalización de capitales, donde el estado es reemplazado por bancos y pequeños grupos “privados y anónimos” que controlan a grandes comunidades, se trata de una transnacionalización no acotada por país, sino del planeta, generando una cultura de lo anónimamente conocido, del *marketing* y la alienación de la actualización para no quedar “afuera del mercado.”

Los medios de comunicación masiva acompañan estos procesos sociales que contribuyen, en gran medida, a configurar la cultura del *mass-media* que se desdibuja en la ilusión de saber, cuando apenas se está *informado*, transmutando un *pensar meditativo reflexivo* en un *pensar práctico* que mecaniza acciones, visiones y misiones.

La búsqueda de la *barbarie* por parecerse al *civilizado*, al *desarrollado*, fue, y sigue siendo —más académicamente, más sutilmente, con otras simbolizaciones— un pensamiento fuertemente dado por reactualizadas —sobre todo en *discursos* progresistas o ideologizados— propuestas educativas con bases positivistas y liberal-conservadoras sobre las cuales se organizaron nuestros países.

Con esto, la escuela sufre un descrédito cada vez mayor en su sentido —no creen en ella los padres ni los alumnos ni los que enseñan—, con lo cual no sólo se mantienen lineamientos curriculares centrados en disciplinas ahistoricamente planteadas, sino que además se alejan de la realidad que se *está* viviendo.

De esta manera se fractura la identidad cultural y la *cultura* pasa a ser *erudición* sobre el saber acumulado del mundo imperial o *desarrollado*, o bien, la alienación de simbolizaciones que tecnifican al ser humano en comportamientos masivos provocados por un *pensamiento subordinado* por sobre la recreación de lo propio, el saber de “mi mundo” como espacio de resignificación *continental* y *universal*. Un tremendo ejemplo de esto es el lugar, casi exiguo, que ocupa el

⁷ Adam Shaff, *¿Qué futuro nos aguarda?*, Editorial Crítica, Barcelona, 1985. En este texto Shaff aborda la problemática social a la que nos lleva el avance de la segunda revolución de la ciencia y la técnica, revolución que tiene como base de sustentación la microelectrónica, la energía y la genética.

arte como posibilidad de aprendizaje del mundo y medio de expresión de identidad humana —individual y social— inigualable, pero las más de las veces los “recortes presupuestarios” re-cortan el arte para privilegiar cursos, por ejemplo, de computación.

Con esto quiero decir que, si bien hay saberes científicos y técnicos universales, éstos se vuelven *significativos* cuando contribuyen a comprender y decodificar la propia realidad.

Desde mi punto de vista los contenidos que tienden a la deformación o el desconocimiento de lo propio —subjetivo o colectivo— sirven para consolidar una situación de poder entre una cultura *dominante* y *otra subordinada*, con todo lo que ello implica en la conformación de un pensamiento dilemático, vínculos interpersonales de dependencia y relaciones institucionales piramidales fuertemente vinculadas al control.

Frente a los contenidos hoy cabe preguntarnos y respondernos, tanto desde las políticas educativas como desde acciones didácticas particulares:

- ¿Cuáles son los contenidos que aseguran una formación básica que garantice:

- La resignificación de la cultura.
- La generación de nuevos conocimientos que interpreten e instrumenten para la vida cotidiana.
- La revalorización del trabajo.
- La conciencia de la realidad concreta.
- La construcción de un imaginario social que signifique la cultura de la convivencia, del no consumismo, de la no competencia por la competencia misma, no dogmático y de manipulación social?

- ¿Cuáles son los contenidos que contribuyen a elaborar autorreferencias subjetivas y colectivas que respondan a proyectos sociales en los que primen valores de autonomía, democracia y justicia social; los que promuevan al hombre a desarrollar sus posibilidades individuales y a comprometerse con su medio?

- ¿Cuáles son los contenidos que conducen a desarrollar una capacidad crítica que permita ir produciendo una progresiva desalineación de los

aspectos que conforman una lógica de pensamiento subordinado que encubren y bloquean el conocimiento de la realidad?

- ¿Qué contenidos deberían contemplar la comprensión de los fenómenos sociales —políticos, económicos y culturales— generados por el tránsito de la segunda revolución de la ciencia y la técnica?
- ¿Cómo posibilitar pensamientos autónomos frente a la globalización, la transnacionalización de capitales, los medios masivos de comunicación, el *bloqueo histórico* y la *tecnologización de la subjetividad*?

El poder responder y responderse a estos cuestionamientos, entre otros, nos obliga a volvernos, reflexivamente, no sólo a lo sustantivo del *qué* enseñar, es decir a los contenidos didácticos, sino que nos alerta sobre lo que significa ser *formador* en los tiempos actuales y asumir la responsabilidad social que ello implica, más allá de la institucionalización que a veces obtura, aparentemente, la capacidad de autonomía y creatividad de quienes la integran.

2. UN MODO POSIBLE DE CARACTERIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS

A continuación expondré una organización que, como todas las clasificaciones teóricas, enuncia categorías de análisis que dan cuenta de una *versión* de la realidad y por ende de la construcción de conocimiento.

2.1. Contenidos subjetivos

Son aquellos que hacen al desarrollo de las capacidades: *propio y exteroceptivas, así como también cognitivas —lo que incluye lo afectivo y emocional— que contribuyen a la conformación referencial de las estructuras de acción que todo sujeto construye.*

Abarca, por lo tanto, a los procesos de pensamiento que permiten darse y dar cuenta de sí y del mundo en la construcción de sentidos y significados.

¿Qué se entiende por capacidades? Capacidad hace referencia, en este caso, a las aptitudes que posee el sujeto para incorporar, simbolizar y comunicar el mundo, es decir la realidad concreta. Estas aptitudes tienen distintas posibilidades, y devienen de los distintos aspectos que constituyen al ser humano; es en este sentido que se señala lo cognitivo y lo sensorio-perceptivo, así como lo afectivo y operativo.

¿Qué se entiende por desarrollo de capacidades cognitivas? Esta conceptualización hace referencia a la posibilidad de apertura y avance progresivo en la comprensión que un sujeto tiene de sí y del mundo.

En este sentido la cognición, como la capacidad inteligente de actuar y pensar, se configura en una estructura conceptual que permite, en su articulación, ir acomodando y asimilando, permanentemente, nuevos conceptos y esquemas de acción que le permiten al sujeto pensar y operar —a veces críticamente— en el mundo.

Ahora bien, ¿cómo se da este proceso interactivo? Si bien hay distintas teorías que explican desde diversos supuestos este proceso, en esta propuesta se toman los aportes de la epistemología genética de J. Piaget, de H. Wallon y L. Vigotsky, en cuanto a que éste es un proceso *de construcción subjetiva con otros, es decir de construcción social*, desde los distintas miradas que cada uno de ellos aborda de la complejidad humana.

Desde J. Piaget recuperamos la idea de que la realidad se construye por asimilación y acomodación de las formas básicas del pensamiento: el *análisis y la síntesis*, que actúan en calidad de componentes constructivos de todas las demás formas de actividad mental: comparación, abstracción, generalización y especificación, inducción, deducción y analogía; determinación de nexos y relaciones; formación de conceptos y su clasificación y sistematización.

Si bien, lo dicho se aprende desde la génesis social del conocimiento, con lo que ello implica, es función del enseñante, en su ámbito, acrecentar al máximo estas capacidades.

El pensar tanto técnico-práctico como el reflexivo meditativo, son procesos que también se aprenden. El cómo observar, el cómo desnaturalizar lo que se vive como natural, la problematización de sentido, son procesos que contribuyen a desarrollar lo reflexivo, además de recuperar reconstruyendo los procesos conscientes de configuración del sí mismo en la conformación

de sentido
nó en
lógico
otros
vista
tro es
mirada

La
operati
constit
quico
ñan y
que se
ampli
acción
mundo
conjunt

Ins
la psic
fio es
como
ficar en

Ins
enseña

¿N
por m
a la m
nuestro

Ma
son pe

—
É
Edición
É
Didi-Hi

de seres autónomos⁸ en contraposición al *hombre tautológico de pensamiento práctico*⁹ quien sostiene: "ese objeto que veo es lo que veo", en un ejercicio tautológico ilógico de negación del *aura* del que Walter Benjamin recubriera a los otros y a las "cosas" del mundo, sin comprender, desde nuestro punto de vista, que por lo que vemos delante de nosotros nos mira siempre desde adentro escindiéndose nuestro mirar en lo que mira y en lo que contiene lo que es mirado.

La resolución de problemas de la vida cotidiana asumiendo su sentido, el operar con el pensamiento, la revalorización del deseo como energía motora-constructiva, son todos procesos subjetivos que abarcan lo cognitivo, lo psíquico y lo biológico en el rehacerse antropológico, y estos procesos se enseñan y se aprenden y deberían ser la base de todo proceso educativo puesto que serán éstos los procesos que le posibilitarán a los sujetos de aprendizaje ampliar sus horizontes de conocimiento, su campo de acción cognitiva, de acción consciente en cuanto a las relaciones sociales y a las relaciones con el mundo físico y natural para transformarlo en beneficio de sí mismo y del conjunto.

Indudablemente se abre aquí un campo amplísimo para la epistemología y la psicología del aprendizaje, pero mucho más para la didáctica, pues el desafío es contemplar tanto los procesos subjetivos de construcción de la realidad como las opciones con conciencia histórica que esta misma realidad a decodificar ofrece como proceso constitutivo de enseñanza y aprendizaje.

Indudablemente se modifica, de este modo, no sólo la visión de *lo que se enseña*, sino también de *lo que se evalúa como aprendizaje*.

¿Qué entendemos por capacidades *propio y exteroceptivas*? Entenderemos por tal la relación: motora-neurológica y perceptivo-cinética. La primera hace a la relación *muscular y nerviosa* y colabora a la regulación *interna y externa* de nuestro organismo.

Muchos de estos movimientos se convierten en reflejos, pero aun éstos son posibles de mejorar en su funcionamiento, recordemos que todos nues-

⁸ Esta categoría es desarrollada por Georges Didi-Huberman, *Lo que vemos, lo que nos mira*, Editorial Bordes Manantial, Buenos Aires, 1997.

⁹ Para profundizar el concepto de "hombre tautológico" y su proyección, véase Georges Didi-Huberman, *op. cit.*

tros músculos cumplen determinados movimientos y funciones. La tensión y la distensión muscular nos permite inhibir o dar energía cinética, lo que nos permite caminar, trotar, correr.

La acción educativa tiene incidencia, por ejemplo, en el trabajo de movimientos que mejoran el ritmo cardíaco o la acción de los músculos estomacales, pero fundamentalmente mejoran la armonización energética de los registros emocionales en la coraza muscular para *abrir* posibilidades perceptuales y comprensivas.

La segunda relación, es decir la perceptivo-cinética, hace a la promoción de la coordinación más fina en la regulación armoniosa del cuerpo y el movimiento; coordinación oculo-manual, por ejemplo: enhebrar, ensartar, etcétera.

Compartimos el punto de vista que para la educación motora se debe tener siempre en cuenta una doble trilogía durante el trabajo con los educandos: el cuerpo-el espacio-el tiempo y el hacer-el sentir-el pensar.

Los contenidos subjetivos deberán estar siempre presentes en la intencionalidad educativa del docente, es parte de su formación teórica que se traduce en un accionar cotidiano y constante.

Si bien se privilegian y acentúan algunos aspectos de este contenido, según la edad de los alumnos con que se trabaja, indudablemente, en mayor o menor grado toda esta actividad está presente: de lo que se trata es de hacer consciente esta actividad en la acción de enseñar, teniéndolos en cuenta y actuando con ellos desde una definida *intencionalidad del enseñante*.

2.2. Contenidos objetivos

Se entenderá por tales la realidad que se hace presente, que se objetiva; es lo que está fuera del sujeto; la práctica humana y su proyección social, física y natural.

En esta categoría encontramos cuatro variables de relación objetual y epistémica que determinan distintas formas de comprender y promover la direccionalidad educativa del contenido didáctico:

- a) Contenidos descriptivos o académicos.
- b) Contenidos conductuales.

c) Contenidos culturales:

- Conceptualización de ciencia.
- Recorte de realidad o vida cotidiana.
- Contenidos cotidianos.

a) *Contenidos descriptivos o académicos*

Son aquellos que toman aspectos de las distintas ciencias que estudian *fenómenos* del mundo social, natural y físico. Estos aspectos son *descontextuados* y, por lo tanto, estudiados más allá de la realidad de quienes tratan de aprenderlos sobrevalorando la importancia del saber de las cosas como aprendizajes acabados, los cuales son determinados por un *valor generalizable y especial*.

- *Generalizable*: en el sentido de que estos conocimientos son iguales y homegeneizantes y en este sentido a-históricos.
- *Especial*: por la especificidad del fenómeno.

Desde esta perspectiva las disciplinas adquieren relevancia y la acumulación de saberes universales, supone *cultura*.

Si nos remontamos al origen de esta forma de concebir los "temas de aprendizajes escolares" vemos su profunda conexión con el positivismo, corriente del pensamiento filosófica, que tiñe el campo de la ciencia en correlato a los procesos económicos y políticos que se expresaban en la Europa del siglo XIX como es el modo de producción dominante y el ascenso de la burguesía al poder político.

En la concepción positivista de la ciencia, ésta se reduce a estudiar las *leyes de los fenómenos*, implica observar:

- El fenómeno en su manifestación externa, medible, observable, verificable.
- El mundo de la apariencia en su movimiento visible.
- Representación —acabada de un fenómeno—.
- Sistematización dogmática de los sistemas de representaciones.

Esto supone neutralidad e independencia de los fenómenos y por lo tanto abstracción, descontextualización para llegar a dar productos acabados, universales, comprobados.

Lo dicho se proyecta en *especialidades* para el mejor estudio de determinados fenómenos y la experiencia práctica-técnica de esos conocimientos, si hay algo parametral como concepción en los ámbitos educativos es considerar *especial* a la didáctica de disciplinas particulares y mucho más del arte. ¿Por qué se considera especial?, ¿especial para qué?, ¿para quién?

Como todos sabemos, este movimiento positivista se daba en la Europa del siglo XIX, convulsionada por profundos cambios sociales. El "saber del mundo" fue el signo de marginación o de integración social.

En este sentido, Dermeval Saviani tipifica claramente esta postura.¹⁰ La escuela fue, para ese contexto histórico-social, un instrumento de liberación. Intervendría en la reconversión social de los súbditos en ciudadanos, para redimirlos de la ignorancia, el mal moral y la opresión, el mal político.

De esta manera la escuela, surge para contrarrestar la ignorancia; su papel es difundir la instrucción, *transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados durante el oscurantismo que quitó luz al mundo.*

Esto colaborará a consolidar a la burguesía como dominante y la democracia liberal como forma política, basada en el principio: "La educación es derecho de todos y deber del Estado".

El maestro es el artífice de ese proyecto. La actividad entonces se centra en el cumplimiento con el rol asignado: transmitir, siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos.

La escuela ha sido entonces emergente de una instancia social signada por variables sociales como:

- El *Capitalismo* en lo económico.
- La *Democracia* restringida en lo político.
- El *Positivismo* como corriente filosófica que tiñe lo cultural.

Este ideario, que responde al proceso histórico europeo, es trasladado a América. En Argentina es legalizado por la Ley 1.420, a fin de transformar

¹⁰ Dermeval Saviani, "El papel del pedagogo", mimeografiado, São Paulo, Brasil, 1985.

a la sociedad de acuerdo con el desarrollo de las sociedades avanzadas, para afianzar así, un proyecto de país.

Indudablemente, esta imposición cultural tuvo su proceso propio, porque era otro el contexto de realización, en este sentido son interesantes los análisis que realizara J. C. Tedesco desde una perspectiva sociológica.

Lo importante aquí es observar el origen de nuestra escuela y cómo esto signó la organización curricular de la misma. Esta organización se basa en las *disciplinas* con enfoques positivistas y respondían, como se cita anteriormente, a: los conocimientos, lógicamente sistematizados, acumulados por la humanidad y la transmisión de la herencia cultural a los alumnos".

Veamos ahora: ¿qué conocimientos acumulados?, ¿qué lógica?, ¿qué herencia cultural?

El currículum se transforma así en la descripción de fenómenos de distintas ciencias, volcadas en las distintas disciplinas, con una lógica positivista, promoviendo una herencia cultural europeizante¹¹ y parametralizadora.

Demos una mirada, por ejemplo, a los programas de historia de Nivel Medio:

- *Historia del cercano y Medio Oriente*. ¿Cercano a quién, medio desde dónde?
- *Historia de Europa desde la Edad Media*. Como descripción de lo que pasó allá, más que cómo repercutió acá.

Las fechas patrias: ¿qué explicitan de la colonización de las invasiones inglesas?, ¿quiénes son los buenos y quiénes los malos?, ¿buenos para quién?, ¿malos para quién?, ¿buenos y malos en la historia de la humanidad o en situaciones emergentes de procesos sociales?

En el Jardín de Infantes, que surge a raíz de la copia de países europeos que generaban estas instituciones como respuestas a necesidades sociales más que a necesidades pedagógicas, ni siquiera se enseñan estos aspectos, transformándose la historia en graciosas "fiestecitas" escolares más que en la comprensión de lo que la misma historia es, como construcción de vida de los hombres con otros hombres.

¹¹ Enrique Dussel, *América Latina dependencia y liberación*, Editorial García Cambeiro, Buenos Aires, Argentina, 1973.

En esta visión irreal y de otros se forman nuestros alumnos, cabría aquí este comentario: "Una sociedad no es una entelequia a desarrollar fuera del tiempo, una máquina que se construye pieza a pieza. Una sociedad es un cuerpo real y vivo, con raíces que se clavan en el pasado y ramas que se dirigen hacia arriba (José M. Rosas).

¿Cuáles son nuestras raíces para proyectarnos hacia el futuro? ¿Cómo preparamos futuros hombres críticos?

Tomo la historia porque creo que es la columna vertebral de un pueblo, ya que entre el pasado y el presente hay una relación tan estrecha que mirar el pasado no es otra cosa que ocuparse del presente para construir el futuro. Esto es lo que le da sentido a la historia. Lo importante es desde dónde me paro a mirar la historia, ¿desde Europa?, ¿desde el Universo?, o ¿desde mi propio devenir?

Y lo mismo sucede si tomamos cualquier otro campo de trabajo, Literatura, por ejemplo, ¿qué literatura estudiamos? Española, francesa o alguna de épocas pasadas, como la latina (del latín). En un libro de tercer grado de la escuela básica de reciente edición hay una poesía titulada "Las casitas de Neuremberg".

Así, bajo este ideario se estructuró la escuela pública y los contenidos didácticos que le dan sentido y direccionalidad a la educación, a través de un Currículum Académico que explicita lógicamente una serie de temas a ser aprendidos. Por lo tanto, el conocimiento de estos saberes es lo que garantiza la acreditación y el reconocimiento escolar.

Indudablemente, esta forma de comprender los contenidos didácticos determina una relación docente-alumno lineal —docente que transmite, alumno que recibe—. De igual manera una teoría del aprendizaje que fundamente dicha acción, una teoría que busque el aprender como conducta, como respuesta por la cual ésta se inscribe en la marca del conductismo en sus distintas alternativas.

La conceptualización de cultura, aquí, es la sistematización del conocimiento universal que se expresa en determinadas formas o modos de pensamiento. A partir de lo dicho, la escuela se encuentra en Argentina, en particular, y en América Latina, en general, escindida de los problemas sociales propios, y se inscribiría según Libaneo¹² en las tendencias pedagógicas

¹² Libaneo, "Didáctica y práctica social", mimeografiado, Brasil, 1993.

liberales, contribuyendo así al sostenimiento de un proyecto político conservador de un sistema que conlleva a la dependencia política, económica y cultural.

b) *Contenidos conductuales*

Con variantes más, variantes menos, los currículos académicos mantuvieron su primacía hasta el decenio de los cincuenta en que Estados Unidos corporiza un proyecto político-conservador y dependiente para los países latinoamericanos denominado "La Alianza para el Progreso", retomándose en nuestro país, mediante el movimiento Desarrollista. Si antes el acento estaba en la memorización de contenidos descriptivos como universales y europeizantes, por medio de este proyecto la educación promueve la eficiencia en el hacer.

Aquí lo que se enseña son *conductas* medibles, evaluables y observables. Este contenido se ve traducido en objetivos precisos y eficientes que llevan a determinadas actividades donde se pone de manifiesto la conducta objetivada. De esta manera se enseña en la actividad a "hacer", más que a comprender.

Este enfoque del contenido, centrado en el objetivo y la actividad, significa todo un paradigma pedagógico-didáctico que invadió la escuela argentina y latinoamericana, con mayor profundidad, desde fines de los años sesenta y hasta la fecha.

Este movimiento tiene su origen en la *pedagogía científica estadounidense* y se sintetiza en el pensamiento de R. Tyler, con su obra *Basic of Curriculum and Instruction*, publicado en 1949.

Los contenidos son organizados en currículos tecnológicos (en el sentido de técnicas de desarrollo curricular), diseños curriculares cerrados, acabados, centrados en conductas a lograr.

Para esta forma de entender el contenido, lo que la realidad ofrece en todas sus potencialidades se transforma en excusa para el logro de determinados objetivos de conducta. El acento está puesto en el método, en el hacer y en la eficiencia del mismo. Se caracteriza por el desarrollo de un pensamiento práctico, técnico, concreto y lineal en su causalidad.

Comienza así el auge de la programación de la enseñanza para lograr mejores resultados en el aprender.

Al tener como base la teoría del aprendizaje conductista, estas metodologías desconocen los procesos subjetivos y apuntan a que todos los alumnos

lleguen a idénticos resultados. Quien no llega es *disfuncional*, tiene "problemas de aprendizaje".

Esta propuesta nace en el ámbito de la capacitación industrial y el entrenamiento militar y se traslada a la enseñanza general. Se desarrolla, por lo tanto, en el marco del eficientismo social estadounidense que ve en la escuela y en el currículum un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado, y no casualmente, en nuestros países se *instalan* por ejemplo con las dictaduras militares.

Este es un modelo que revalora los objetivos *en la enseñanza* por sobre los objetivos mismos, tomando así cuerpo su fundamentación en el experimentalismo con base positivista.

De alguna manera, la escuela aquí se desentiende de la problemática de los sujetos sociales, respondiendo más a modelos de sociedad que a quienes la componen; por lo tanto, como se citara en los contenidos descriptivos, se inscribe, desde esta perspectiva, en lo que Libaneo señala como: "tendencias pedagógicas liberales".

e) *Contenidos culturales*

Toda manifestación del hombre responde, en esencia, a una forma de percibir y operar en la realidad, y la educación, como fenómeno producido por y para el hombre, es por lo tanto una manifestación que, indudablemente, se construye desde una postura o una concepción de esa realidad y su accionar en ella.

Como lo he señalado anteriormente, los contenidos descriptivos y conductuales representaron dos experiencias de una misma concepción de ciencia y por lo tanto de realidad. Esa concepción se verifica en los postulados del pensamiento positivista, por lo tanto, si se pretende un cambio didáctico-curricular, una forma "distinta" de comprender los contenidos didácticos, se deberá necesariamente comprender la ciencia desde otra perspectiva.¹³ De otro modo, los cambios serán metodológicos o instrumentales y conducirán al mismo resultado.

De esta manera, antes de ahondar en los contenidos culturales, como alternativa superadora de los contenidos descriptivos, explicitaré desde qué

¹³ Marcelino Cerejido, *Ciencia sin seso*, Editorial Siglo XXI, México, 1994.

concepción de ciencia se elabora esta propuesta, ya que esto marca surcos delimitando aspectos filosóficos, epistemológicos y metodológicos.

i) Conceptualización de ciencia

Se entenderá a la ciencia, en cuanto conocimiento, como *una forma de conciencia social*.

A cada sector de la realidad que debe ser dominado y transformado corresponde un conocimiento particular. Es la ciencia correspondiente a este sector; desde esta perspectiva toda ciencia, en esencia, es social, porque la génesis del conocimiento es social.

La ciencia no es nunca, desde este punto de vista, "un todo acabado", sino que se construye en la decodificación de su objeto de estudio, teniendo en cuenta el fenómeno y la esencia; el mundo de la apariencia y el mundo real, la apariencia externa del fenómeno y la ley del fenómeno; la existencia real y el núcleo interno, esencial, oculto; la representación y el concepto.

En este sentido, y didácticamente hablando, adquieren fundamental relevancia las categorías y principios nodulares que constituyen a las distintas ciencias y sus disciplinas más que a una secuencia de fenómenos a-históricos y universales con los que pretendemos explicar el mundo. Estos principios son las reales herramientas para interpretar y modificar la realidad; de otra manera, las ciencias, en la escuela, se transformarían en una mera repetición de hechos fijados que en los más de los casos han sido superados.

Este contenido lo constituye la objetivación de los sujetos sociales en su hacer, en la proyección de sus esfuerzos creadores, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades y formas de comunicación.

En este sentido, el contenido se transforma en el medio de comprensión de la propia existencia, de la propia realidad.

Se revaloriza la cotidianeidad de hombres reales en situaciones reales, conflictivas y vinculares. De esta manera, no sólo se transmite saber sino que se promueve la construcción de la propia identidad y, desde ella, el mundo.

Desde esta perspectiva las conceptualizaciones y teorías universales se transforman en medios que permiten síntesis y recreación en esa identidad; la ciencia así planteada se manifiesta como forma de conciencia social, la que se construye en la decodificación de ese sujeto en situación y su proyección, buscando la esencialidad de lo que la realidad presenta como fenómenos.

Esta concepción del contenido didáctico se refleja en el Currículum Comprehensivo.

A partir de lo expuesto convendría retomar las preguntas iniciales en relación con el valor del contenido didáctico.

Indudablemente, la opción se define por los contenidos culturales, ya que éstos permitirán seguramente:

- Una formación básica que garantice la conservación de la cultura y la generación de nuevos contenidos a partir de la comprensión y decodificación de la realidad social concreta, cotidiana, circundante y emergente de relaciones continentales y universales.
- Promover una actitud social crítica y de transformación en una perspectiva política de la acción de los sujetos sociales y sus relaciones. Esto implica desarrollar valores que hacen al hombre en sociedad y su compromiso con el medio potencializando sus posibilidades individuales en beneficio del conjunto.
- Posibilitar la capacidad crítica que permita una progresividad, es decir una desalineación de los aspectos culturales que encubren la realidad.

A continuación, en el marco de los contenidos culturales aquí expuestos, promovemos lo que hemos llamado *recortes de realidad o recortes de vida cotidiana* y la consideración de *contenidos cotidianos*. Estos recortes permiten acotar y sistematizar un recorte de vida cotidiana para transformarla en situación de aprendizaje permitiendo objetivar, con mayor claridad, los aspectos culturales y científicos a trabajar. Estos recortes, como contenido didáctico, son nodulares para la instrumentación de esta propuesta didáctica en su planificación didáctica: planificación por Eje de Integración.

ii) *Recorte de vida cotidiana*

Por recorte de realidad o de vida cotidiana se comprenderá: *acotamiento de una situación social concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el mundo físico y natural y las proyecciones de dichos actores sociales en el interjuego de lo económico, político y cultural, en un aquí y un ahora.*

Como tal, 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.

Características que lo configuran:

- *Ser un recorte de la realidad.* Objetivar aspectos de la vida misma que representan un problema, una incógnita para el grupo de sujetos de aprendizaje para el cual trabajamos, cualquiera que sea el nivel en el que nos movemos.

Esto implica la indagación permanente de los sujetos de la educación en situación de su espacio y su tiempo, a fin de decodificar sus intereses, miedos y obstáculos en lo subjetivo e intersubjetivo, y la interpretación política, económica y cultural de esa *situación* en que viven, con *intencionalidad educativa*.

¿Esto qué quiere decir? Que es el enseñante quien tendrá que orientar, interpretar, decodificar y relacionar esas situaciones, teniendo presente el para qué político educativo de dicho aprendizaje.

Esto indudablemente, implica una actitud mediadora entre el saber que los alumnos traen y el saber elaborado desde una metodología de problematización y resolución de problemas.

- *Ser amplios, abarcativos y sustantivos.* Amplios y abarcativos en cuanto a contemplar los aspectos económicos, políticos y culturales de cada problemática a abordar; y sustantivos en cuanto a representar la problemática no como fenómeno, sino como contenido medular del cual se desprenden fenómenos. Por ejemplo, la salud es un fenómeno de la vida del hombre en equilibrio con el medio; los servidores públicos son uno de los fenómenos sociales de la organización comunitaria; las guerras entre unitarios y federales son el fenómeno histórico de distintos proyectos de país.
- *Estar delimitado geográficamente.* Esto significa acotar el espacio en un aquí y ahora. El ámbito donde actúan los sujetos sociales en interacción con el medio.

Eso no implica de ningún modo reduccionismo histórico-geográfico, sino que señala el punto de partida para construir la propia identidad, comprender y apropiarse de la realidad que nos rodea geopolítica y conceptualmente.

- *Ser convergente y divergente.* Este recorte de la realidad, delimitado geográficamente, amplio y abarcativo, es el escenario de un devenir histórico-social donde suceden cosas que necesitan ser, como se expresara anteriormente, decodificadas, aprendidas.

Es en este recorte de realidad donde adquieren *sentido* las distintas disciplinas. El sentido de interpretar la realidad, de encontrarle aplicación social a las conceptualizaciones más álgidas, y donde el aprenderse se vuelve indispensable y significativo para operar fundada y conscientemente en la realidad.

Es así que este "recorte de realidad" es *divergente* para explicarse en las distintas disciplinas científicas, y *convergente* en la recomposición del recorte seleccionado, es decir del *recorte de vida cotidiana* propuesto.

Es aquí donde se supera una relación dilemática y unidireccional entre la realidad y las disciplinas promoviendo un movimiento dialéctico—como movimiento de articulación deconstructiva, ideas planteadas en el pensamiento zemelmaniano— movimiento mediado y mediatizado por procesos subjetivos.

La cuestión es *colocarse* ante el recorte, preguntarse acerca de su composición y de lo que soporta esta composición para buscar e indagar, desde el deseo de saber, lo que sucede y por qué sucede para optar en el qué hacer con argumentación científico-disciplinar. Esto implica, por un lado, el conocimiento tanto del objeto de estudio de la disciplina como de los procesos que la estructuran; por el otro, *capacidad de indagación* en la ciencia sin perder de vista el recorte elegido.

- *Tener una definida intención educativa.* Ésta le confiere al recorte de realidad *direccionalidad* en relación con lo que se quiere enseñar, identifica y explicita el qué y el para qué de ese recorte de realidad.

Esta intención marca no sólo la meta final, sino que indica un proceso donde intervienen para su construcción y logro: la acción del

docente, el contenido a enseñar —teniendo en cuenta las operaciones de pensamiento y la capacidad de resolución de problemas, valores y conceptualizaciones que lo constituyen— y su proyección social.

El recorte de realidad o de vida cotidiana implica un cambio sustancial en el planteamiento curricular, ya que no partimos de *temas* preestablecidos parametralmente sino de *situaciones reales*, las que delimitamos trabajando con nuestros alumnos.

El desafío desde el enseñante es partir de la realidad y de la lógica de los sujetos de aprendizaje, poder interpretar dichos aspectos y promover la elaboración y teorización de los mismos, teniendo en cuenta: los aportes de las ciencias en las distintas áreas de conocimiento y su intención pedagógico didáctica.

iii) *Contenidos cotidianos*

Entenderemos por contenidos cotidianos *al conjunto de nuestros conocimientos —redes de significaciones— sobre la realidad*, que nos permite actuar efectivamente en la interrelación constante y dialéctica con los otros hombres y con el mundo físico y natural en el devenir histórico del hombre delimitado en su espacio y su tiempo.

Existe un determinado mínimo de saberes cotidianos que son los que nos permiten movernos y funcionar en nuestro ambiente. Podríamos citar entre otros: el lenguaje como construcción codificada de símbolos que hacen a las representaciones colectivas. Éstos legitiman determinados modelos y acciones que pasan a ser de *sentido común* y patrimonio del comportamiento social.

La escuela como emergente social reproduce y recrea su propia cotidianidad a partir del concenso social. En este sentido, enseña permanentemente más allá del contenido explícito. Lo que la escuela moviliza y fija "intramuros", en sus interrelaciones cotidianas, se traduce en lo que algunas corrientes de pensamiento han denominado *curriculum oculto* en el sentido de no sistematizado, objetivado pero sí actuado, vivenciado.

¿Es oculto? ¿Oculto para quién? ¿Qué quiere decir *oculto* si es vivido?

Ejemplo de esto es la actitud que los maestros promovemos ante la entrada de la directora y la portera, o cuando dejamos de trabajar algún aspecto o tema de interés de nuestros alumnos porque no corresponde o porque hay que

pedir permiso a la dirección y ésta al Consejo Provincial de Educación, como sucede muchas veces en nuestras escuelas. ¿Qué sentido de autoridad estamos enseñando? ¿Qué actitudes frente a los sentidos, a la emocionalidad? ¿Qué valores?

En ámbitos de mayor academicismo hasta qué punto llega la *autoridad* de quien "sabe", qué le es permitido en relación con los que "no saben" o se inician en ese saber.

Así podríamos enumerar muchísimos ejemplos en el devenir educativo sistematizado, tanto escolar como no escolar; en realidad, los contenidos cotidianos son el espacio de la vivencia parametral por excelencia y como tal, también del espacio educativo más convocante a la ruptura de los mismos para promover sujetos transformativos.

Para nosotros estos contenidos no son "ocultos", nadie los esconde, por el contrario, muchas veces nos negamos a verlos, porque verlos implica asumir *conciencia histórica*, es detenerse desarrollando pensamientos autónomos reflexivos y en constante actitud de develamiento; desde nuestra perspectiva son *contenidos cotidianos* en tanto contenidos de enseñanza aprendidos en la vivencia del vivir.

IV. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Estela Quintar

La vida es lo que te pasa mientras
estás ocupado haciendo otros planes.

JOHN LENNON

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

¿Qué es planificar? Planificar es, en nuestra versión didáctica, *una forma de organizar todo aquello* que necesite de un cierto ordenamiento temporo-espacial de y en las acciones cotidianas.

En este sentido, uno planifica su vida, planifica la vida de los otros, a veces se la planifican a uno. En este último caso, nos hacen creer que es uno el que la planifica cuando en realidad es el mundo y su sistema de relaciones quien lo hace; más aún en los tiempos actuales de gran invasión tecnológica al sí mismo y de ampliación de la cultura del mass-media; el asunto es que siempre, en el devenir de la cotidianidad, hay una *organización mínima, vital y necesaria del tiempo*.

Es la presencia del tiempo y de lo que en ello deviene, lo que hace a una cierta *racionalidad* histórica.

El tiempo se *vive*, es lo que contiene la vivencia y la experiencia del existir.

Es importante tener en cuenta esto ¿por qué? Porque *a veces la planificación se tecnifica a tal grado que pasa a ser una organización alejada de quien la usa, perdiéndose su "sentido subjetivo"*.

El sentido de la planificación —como ordenamiento cotidiano— está dado en la necesidad vital que genera la conciencia, por un lado, de la fluidez de la temporalidad y, por el otro, de los múltiples tiempos que habitan simultáneamente en esa fluidez; es decir, el tiempo de los que intervienen en *esas* situaciones de vida.

A modo de ejemplo podríamos observar que el tiempo de los hijos no es el tiempo de los padres. El tiempo del dinero, el tiempo de satisfacción de necesidades, los tiempos naturales, el día, la noche, el tiempo que imponen los medios de comunicación, el tiempo que impone la televisión; son todos tiempos que de alguna manera necesitan ser visualizados, de lo contrario uno se puede perder, *alienar* en el tiempo, que se vuelve demanda del mundo que nos rodea, más que *articular* tiempos simultáneos en diálogo con el mundo.

Siguiendo en esta línea de pensamiento, podríamos tomar en cuenta la importancia de la noción de las *nueve lunas* que necesita un bebé en el vientre materno, lo que nos lleva a considerar el tiempo del ser humano en su crecimiento intrauterino para nacer. En este caso, evoco el significado de las nueve lunas en la época en que no existía el calendario que hoy conocemos en Occidente; la naturaleza contribuía a señalar *el tiempo* de espera, de la llegada; luego el tiempo del pecho y la satisfacción del hambre del bebé; el tiempo de la caricia y la necesidad de la caricia. Es decir, con menor o mayor grado de conciencia, va construyéndose un *sentido* de la multiplicidad del tiempo y de los objetos, que tienen tiempos de proximidad y de alejamientos, lo cual implica una construcción objetual que permite *vivir* de lo presente y lo ausente sin angustia de *muerte*.

Cuando el objeto no está presente, cuando, por ejemplo, con los niños se juega a que la mamá se esconde, se transitan distintas etapas de angustia y disfrute del juego presente-ausente simbolizado.

Cuando se construye el objeto, éste tiene una pertenencia atemporal porque es un objeto simbólico, construido internamente, y se tolera el tiempo de ausencia externa. Es importante recordar esto para visualizar cuál es el *sentido* que tiene la planificación en la cotidianidad del sujeto, por cuya sujeción se determina el tiempo *vivido*, vital.

En esta línea de pensamiento, el *tiempo interno* se constituye subjetiva e intersubjetivamente y en relación con el mundo y sus objetos; lo que implica una determinada vinculación con el tiempo y, por lo tanto, implica la *organización racional* de esta multitemporalidad del presente, y de un presente que, por ser tal, es situado, tiene un sitio, una estancia, un espacio propio de acción, una territorialidad.

Esto compromete y complica un ángulo de mirada, de razonamiento y de construcción de vínculos, de *sentido* y de *significado* de lo real, del mundo, puesto

que los tiempos son también diferentes en función de lo que cada uno construye como temporalidad y en relación territorial, situacional o contextual.

El tiempo de espera para unos puede ser breve, para otros puede ser una situación tremendamente compleja, y para otros puede ser causante de muerte. La cuestión de la "racionalidad en la organicidad del tiempo" es parte de un sostén epistémico y existencial; es decir, responde a un ángulo de "construcción del conocimiento" y a una situación de vida particular.

En nuestro caso, este sostén epistémico de construcción de conocimiento de lo real está dado en los supuestos planteados y desarrollados por el doctor Hugo Zemelman en su propuesta que denominamos el *presente potencial*.

Desde esta propuesta se hace referencia a la *conciencia histórica* en términos de construcción subjetiva e intersubjetiva del presente dándose como posibilidad transformadora de futuro, construcción que se corporiza en el conocimiento, cada vez más complejo, de los sentidos y significados que permiten darse y dar cuenta de la propia situacionalidad, con todo lo que ello implica. En este sentido, indagar-se es saber de dónde se está, cómo se está y por qué se está, dónde se está subjetiva y colectivamente, lo que compromete al sujeto concreto en su acción político-económica y cultural en la emergencia que reedita al presente como permanentemente coyuntural, inédita y potencial en su *estar siendo*.

En este marco de reflexión activa es imperativa la percepción y el diálogo con el tiempo interno y lo que se objetiva de la realidad, estoy haciendo referencia al tiempo experimentado y vivido, donde el tiempo es el tiempo que *se actúa* en una situación.

Podría decirse que la conciencia del tiempo y su *organización* es una vivencia de *sentido común*, que se actúa, por ejemplo, en el diálogo con la naturaleza.

Este diálogo contribuye a ordenar el mundo y su tiempo de acciones productivas —lo que implica a la diada espacio-tiempo— más aún en "otros tiempos" de la historia dada en que el desarrollo de la técnica no era tan avasallador, el tiempo del Sol, el tiempo de la Luna, el tiempo de las estaciones, y en cada tiempo natural se realizan tareas que puedan *dar un sentido* a ese tiempo.

El tiempo del calor le da un sentido a la siembra, el sentido de la cosecha; el tiempo del invierno le da un sentido a la semilla, el tiempo de ser planta-

da; o sea que la organización, la visualización del *deseo* que uno tiene y de los tiempos en que uno puede hacerlo es lo que justifica una organización básica del tiempo y del espacio.

Estoy señalando *tres cuestiones* sustantivas para poder interpretar lo que en nuestra propuesta Didáctica Problematizadora e Integradora es una planificación, estoy hablando de:

- *Un sujeto sujetado a su subjetividad, y a su situacionalidad histórica.*
- *Su ángulo de mirada, su ángulo de razonamiento con el mundo, su referencia epistémica.*
- *Un mundo simbólico, un sistema de significados que configura a la realidad histórica, la realidad y lo real.*

Dependerá del ángulo de mirada del sujeto y su subjetividad, lo que hace que lo que el mundo ofrece, lo que la naturaleza le ofrece, se vea y se construya de determinada manera.

Es sustantivo el concepto de "ángulo de construcción epistémica" como el punto central de construcción de conocimiento—sentidos y significados— en permanente "apertura" de complejización del pensamiento, asumiendo la sujeción del sujeto a su propia subjetividad, a lo real, a su decodificación y a los horizontes posibles que este ángulo en su apertura ofrece.

El ángulo de mirada de este sujeto y su subjetividad, en términos de construcción subjetiva —en tanto que ésta es una mirada configurada por sentidos y significados que son construidos en intersubjetividad— es lo que le confiere la característica de *antropológico* al sujeto; y de *epistémico* a su pensar. Es decir, es un sujeto que intersubjetivamente va *culturizándose* en la permanente construcción y reconstrucción re-flexiva de redes de significados, de símbolos que se traducen en creencias, en mitos, en un contexto cultural del cual el sujeto es emergente y en el cual se identifica y se reconoce como perteneciente.

Es en esta sujeción que el sujeto vivencia su calidad humana, siendo vital dialogar con el mundo; y es este diálogo el que le permitirá ir *creciendo* en complejidad bio-psico-social, a la vez que las sujeciones se multiplican, se articulan y complejizan.

La primera gran sujeción del sujeto es la relacionada con su propio deseo; la angustia frente a la pérdida, la angustia del hambre, el deseo que genera la

necesidad básica, vital, de afecto y de reconocimiento de sí del mundo. Esto es lo que permite ir *trayendo mundo* al propio mundo, el reconocimiento del objeto a partir del deseo y el placer y displacer que ello provoca, el pecho materno, las sensaciones de bien-mal al estar en la relación materna y así, sucesivamente, se van construyendo símbolos y representaciones en el intercambio de satisfacciones, insatisfacciones y búsquedas en las que el sujeto va *habitando* y transcurriendo el *sentido* de la temporalidad.

Por esto es importante comprender que la planificación tiene una razón humana —y no técnico-programática, exclusivamente— es la organización del tiempo de un sujeto y de los sujetos que están en el hacerse de una tarea. Por *tarea* se entiende aquí a la articulación de mundos de vida en el hacerse de un proyecto común, *lo que implica el con-sumar hechos, acciones y tiempos comunes.*

Ahora bien, ¿cómo se resuelve este instrumento? Teniendo en cuenta esta versión de lo que es y significa el *ángulo epistémico* podrían plantearse dos grandes tendencias de construcción de este instrumento, una tendencia que llamaríamos *normativa* dada en la *tecnología del instrumento, de la técnica de la planificación* y cuyo soporte epistémico se asienta en una racionalidad analítica, empírica, explicativa, práctica, de control del objeto; y otra que denominaremos *situacional o de presente coyuntural*, con base en una racionalidad problemático-interpretativa.

Desde nuestra perspectiva, en una postura normativa el *deber ser* se impone al *ser*, y se manifiesta con más fuerza en el marco de la tendencia *tradicional* —lo tradicional no quiere decir, en ningún modo, que este *modo* de acción educativa no esté en uso en la actualidad, razón por la cual hablo de *tendencia*—, así como en la *tendencia tecnológico-eficientista.*

La planificación, con mayor arruigo en nuestros ámbitos de enseñanza e instrumento parametral —y de parametrización— por excelencia en el sistema educativo actual, es el currículum como normatizador del qué, cómo y para qué enseñar.

Por lo general, y más allá de los marcos teóricos que los sustentan —la más de las veces de *discurso crítico*—, en su diseño, desarrollo y aplicación, estos *lineamientos curriculares* o *programas de estudio* dejan fuera la cultura —el estar siendo de los sujetos historizados— para organizar *ciencia escolarizada.*

De acuerdo con este planteamiento afirmo que el currículum es, en la actualidad, una "tecnología de la parametrización", en tanto que degrada,

dado que fragmentan y transmiten hallazgos desactualizados contenidos en conocimientos científicos, los cuales pueden ser *transpuestos* y *posibles* de ser aprendidos por los sujetos de aprendizaje respondiendo a un ángulo de razonamiento que valoriza la erudición de lo explicativo por sobre *la interpretación problemática en la construcción de la realidad que se está dando*.

El *currículum*, la *planificación* y todo lo que "ordena lo que se debe enseñar" ha desplazado el eje de la reflexión didáctica —como espacio de acción humanamente multimediado y fluido— para ser *determinado* por la discusión curricular de qué enseñar, como si fuera un problema de pedagogos, sociólogos, psicólogos, etc., al margen de quienes aprenden, de sus dolores, conflictos, sueños y necesidades.

El *currículum*, como *recurso didáctico*, y en el marco de una *argumentación disciplinar que le dé sentido*, también puede ser utilizado de otra manera. Es importante dejar claro el hecho de que el *currículum* sea *parametral* o no depende del ángulo de razonamiento epistémico-didáctico que soporta su elaboración y su congruencia en el diseño de orientación didáctica desde el cual se construye. En este caso habría que discutir estas cuestiones disciplinares como centro y eje de *lo educativo*, más que el *currículum* y su configuración; lo cual sería consecuencia de decisiones epistémico-didácticas previas a la elaboración del instrumento.

Si el *currículum* se diseña desde un ángulo de colocación correspondiente a un razonamiento estrictamente explicativo de lo dado, es entonces que responde a una "tecnología de la parametrización", privilegiando lo disciplinar como conocimiento válido y, por ende, el deber ser más que el ser. En este caso los saberes, aunque pseudocientíficos, son programáticos; igual que el tiempo para aprenderlos.

Por el contrario, si la colocación en su diseño responde a un ángulo de razonamiento *interpretativo* de *construcción del conocimiento con conciencia histórica de la realidad* se planteará un *currículum comprensivo*. Esta es una propuesta curricular elaborada por Abraham Magentho, uno de los investigadores latinoamericanos que más ha trabajado en generar alternativas *no parametrales* de construcción curricular.

Esta propuesta curricular se compromete con otra mirada a la que se hacía referencia, estoy aludiendo a la *tendencia situacional* del planeamiento, la que se articularía más con un soporte epistemológico-interpretativo, crítico, como es la epistemología del *presente potencial*.

En este soporte epistemológico es sustantiva la consideración de un sujeto que, en su pensar, desarrolla un sentido fundante de *conciencia histórica* que lo coloca de un modo particular *en y ante el presente* vivido como coyuntura y construcción social; con lo cual es el recorte de realidad vivenciado el que le da sentido y significado al conocimiento disciplinar, en tanto conocimiento que contribuye a comprender, con mayor densidad teórico conceptual, la propia cotidianeidad y sus contingencias.

¿Por qué he convocado a la problemática curricular? Porque en realidad el currículum es una planificación que organiza saberes, que señala en qué saberes hay que referenciarse para trabajar en determinadas situaciones de enseñanza —en cualquiera de los niveles de enseñanza— y marca una forma de transitar el conocimiento en instancias institucionales.

El currículum abarca amplios periodos de tiempo, ahora bien, ¿cómo se resuelven espacios menores de tiempo, por ejemplo: un mes de trabajo? A este espacio temporal de conocimiento, de aproximadamente un mes, lo llamaremos Unidad Didáctica.

Actualmente hay bastante confusión respecto de la Unidad Didáctica. ¿Por qué digo que hay confusión? Quizá una de las razones más claras de ésta es el desconocimiento, por lo expuesto anteriormente de lo didáctico como campo de reflexión de los enseñantes y categoría de análisis en la acción de enseñar sistematizada.

¿Por qué *Unidad*? Porque define un recorrido de enseñanza y aprendizaje con cierta completitud totalizadora *para un tiempo acotado*, en el que se aspira concretar un *cierre relativo* de una problemática particular a abordar —para luego volver a abrirse en múltiples posibilidades de conocimiento—; esta determinada promoción de aprendizajes se sintetiza y se define en un tiempo posible que, por lo general, en el caso de la Unidad Didáctica, sería, aproximadamente, de un mes de trabajo.

¿Por qué *Didáctica*? Porque ese espacio se va a llevar adelante en una *situación concreta de enseñanza que promueve aprendizajes*. La Unidad Didáctica, así planteada, es en sí misma un “proyecto pedagógico-didáctico” que hace pública la intención educativa de quien enseña. Desde esta perspectiva el *proyecto* es tal en tanto “posibilidad hacia...”; la concreción de una obra, un producto, una idea; de manera que, es en este sentido que se sostiene que la *Unidad Didáctica es en sí misma un proyecto educativo e institucional*.

La Unidad Didáctica puede responder a diversas denominaciones, en el caso del jardín de infantes o escuelas de nivel primaria pueden llamarse Centro de Interés o bien, "proyecto", "planificación conceptual", etc.; en escuelas secundarias y universidades, "programa de cátedra", "proyecto de actividades", entre otras denominaciones. Por lo general se cambia su nombre y no el *ángulo de razonamiento*, el *soporte epistémico-didáctico* y su congruencia en la instrumentación; es decir, el cambio de nomenclatura, en estos casos no siempre implica cambios en lo sustantivo, más bien se ponen de *moda* aspectos que, innecesariamente, se repiten y se las antagonizan con otros, distanciándose en las formas más que por lo que sostiene la forma.

La cuestión no es antagonizar entre formas y denominaciones, lo importante es *clarificarse* sobre qué bases epistémicas se opera en realidad, desde qué ángulo de razonamiento epistémico-didáctico nos colocamos, que hay detrás del nombre y de la forma de planificación.

En este caso, como en el de nuestra propuesta, si se trabaja con recortes de realidad vivencial como posibilidad de conocer, y re-conozco que la realidad es punto de partida y llegada para construir conocimiento. ¿Por dónde, entonces, se comenzaría a planificar desde esta visión para ser congruente con la afirmación realizada? Indudablemente, debería ser por la realidad cotidiana de nuestros alumnos, no por *moda*, sino por congruencia con una postura asumida, por una actitud en mi *colocarme* epistémicamente frente a la realidad como texto a develar, a conocer. Los que estemos en el mismo ángulo de razonamiento trabajaremos pensando no en objetivos determinados, sino en recortes de realidad, desde los cuáles se configurarían los objetivos.

En síntesis, lo que nos encuentra o desencuentra no es el "adoptar" una *propuesta*. Hay que ser cuidadoso con esta "cultura de la adopción" tan común en el ámbito educativo, se adoptan "formas de hacer" o "decir" sin asumir el sentido, la congruencia y el compromiso de ese hacer o decir, con lo cual se desvirtúan los procesos que se pretenden transformar para mantener lo que se viene haciendo en formas que "parecen" distintas o novedosas. Un ejemplo de esto pueden ser los llamados "talleres", alternativa didáctica de gran riqueza que, a veces, suele ser sólo trabajo grupal más que un modo particular de abordar la producción de conocimiento.

Desde la Didáctica Problematicadora e Integradora, trabajamos con *planificación abierta* o *planificación por eje integrador*, porque es una recreación que

realizamos en función de una postura epistémico-didáctica definida y no de una moda.

Asumir una postura implica una opción que compromete la conciencia clara de por qué y para qué se hace lo que se hace, así como de la vigilancia epistémica en la coherencia de ese hacer.

1.1. *Acerca de los supuestos epistémico-didácticos de la Planificación por Eje Integrador*

Para seguir desarrollando los supuestos que hacen didáctica a esta propuesta de planificación explicitaré sintéticamente el ángulo de razonamiento desde el cual se va construyendo esta propuesta.

Como he apuntado, el ángulo de razonamiento se significa en las proposiciones de una epistemología del *presente potencial y futuro* con su revalorización de la realidad vivida como estancia del conocimiento histórico resignificado en el aquí y ahora como puente a proyectos subjetivos y colectivos libertarios y transformativos en la conciencia de lo que se es y se desea ser.

En cuanto a la planificación, adherimos los supuestos de la *tendencia situacional o estratégica*, tendencia que valoriza a los sujetos que viven y perciben su propia realidad, para desde allí abrir la posibilidad de indagación crítica a su propio estar siendo en proyección a nuevos *estares*.

Desde esta perspectiva, el punto de partida y de llegada que direcciona la complejización del conocimiento son los *recortes de vida cotidiana*. El recorte de vida cotidiana es un recorte de *realidad* proyectado por la vivencia de quienes la configuran, y es quien *dice* lo necesario de ser aprehendido y enseñado como texto de aprendizaje cultural. Como recorte cultural es el ámbito privilegiado de *articulación de esquemas*, de las referencias biográficas de los sujetos de aprendizaje y enseñantes que intervienen en la situación didáctica; de las disciplinas científicas y sus teorizaciones que contribuyen, como tal, a la comprensión de lo que *sucede*; y las condicionantes sociales y geográficas donde *ocurre* el enseñar y el aprender.

En esta propuesta tanto el *saber* del enseñante como el *saber delegado* por la historia dada del conocimiento científico —teórico, técnico y disciplinar— están al servicio del *deseo de saber* de quienes le dan *sentido* a la situación de

enseñanza: los sujetos de aprendizaje con sus cuerpos y su capacidad perceptiva, expresiva y de pensarse y recrearse. No es que estos saberes construidos no estén presentes, están, pero no ocupando el eje de la acción didáctica sino que *bordándose en la interpretación crítica y comprensiva de los sujetos en su propia cultura.*

¿Cómo se organiza, qué se tiene en cuenta para poder percibir y ensamblar sentidos y significados que configuran un recorte de vida cotidiana? Hay un periodo previo a definir un recorte de vida cotidiana, un recorte de realidad, que exige de rupturas autorreferenciales importantes en quien enseña, rupturas que modifican un rol enseñante de *instructor* en *promotor*. Todo promotor para pro-mover debe conocer, escuchar, saber qué *mover* en el otro.

Esto implica una dosis importante de asumirse en el "no saber" para *dejarse asombrar, sorprender por lo que sucede y tornar ese suceder en situación de enseñanza y aprendizaje sistematizado* que dé sentido al aprender como construcción de conocimiento.

En este sentido, hay que poder *tolerar* en el proceso un primer momento que llamaremos de *sinéresis*, momento frente a lo que se me muestra *confusamente*. Esto necesita del "acomparar" y "acompañar" del enseñante, en sus tiempos y particularidades, como actitud y aptitud de quien enseña.

Esto nos pasa como seres humanos, así tengamos cuarenta y cinco días, cuarenta o setenta años de edad, siempre frente a una nueva situación uno entra en un estado de *sinéresis*, es decir en una composición poco clara de lo real. Se nos aparece todo junto, indiscriminado, confuso, el entrecruce de expectativas subjetivas e institucionales, etc.; este primer momento es el que precede — como proceso — a otros dos momentos sustantivos en la construcción de conocimiento: al de *análisis* y al de *síntesis creativa* como procesos de pensamiento.

¿Cómo saber lo que no se sabe? Utilizando una de las operaciones del pensamiento sustantivas en el diálogo con la realidad, la *interpretación*. Lo cual implica *observar activamente* lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede, *resignificando y develando lo que se muestra en las redes de relaciones de los propios sujetos que intervienen en la situación.*

Indudablemente, es este un proceso de gran "escucha" de lo que se expresa y cómo se expresa —gestual, discursiva, plástica o corporalmente—, no es lo mismo que preguntarle a los chicos: ¿qué quieren saber?, o ¿de qué quieren que hablemos hoy?

Esta actitud y aptitud epistémico-didáctica es algo más complicado que esta pregunta pseudoinnovadora o que cumplir con un *programa preestablecido* de actividades y contenidos disciplinares. Esta tarea interpretativa provoca a reconstruir lo real, a detenerse reflexivamente en el aquí y ahora, a pensar-se contextual e historizadamente, e indagar acerca de los conflictos, sueños y necesidades.

Así, poder configurar programas de acción didáctica que respondan a deseos más que a sistemas de necesidades introyectados, y que contribuyan a comprender-se, instrumentar-se y realizar opciones con conciencia histórica y de trascendencia personal y colectiva.

En relación con la pregunta ¿qué les gustaría saber-aprender?, suele pervertir lo que es e implica trabajar con los sujetos de aprendizaje, o en un clima democrático, falseando propuestas críticas en su acción didáctica, es importante ver cómo bajo esta patina de *interés* por lo que los alumnos quieren, en la acción se deja entrever el desinterés por enseñar *artesanalmente* en el compromiso que esto implica en esta relación con otros.

En la actualidad, en nombre de "partir de los aprendizajes previos" o "de los intereses de los chicos", se ha desarrollado algo que he llamado "zapping didáctico", en tanto *pasar la mirada* consumiendo información aleatoria sin que ésta sea parte de un proceso de rupturas autorreferenciales de sentidos y significados con los cuales actuar en la vida cotidiana.

La cultura del zapping, es pseudosatisfactoria de *ocupación* del propio *vacío* existencial necesario como fuerza propulsora del hacer creativo que, en realidad, genera mayor ansiedad e insatisfacción, además de promover un pensamiento de *superficies*, práctico y de ilusión de saber. A esto también se suman, muchas veces, los propios padres o aprendices en la representación de lo educativo como "suma homogénea de información para todos", lo que se traduce en acciones didácticas que *dan* bancariamente —al decir de Paulo Freire— información para saber, para conocer, para ser eruditos democratizando el saber acumulado.

Hoy, este fenómeno —que ha *significado* a la escuela históricamente— se plantea como paradójico, pues las demandas sociales a lo educativo se plantean desde otras formas de vida y organización social. Quizá la nostalgia de la escuela alfabetizadora en la que hemos sido formados todavía nos está determinando parametralmente, puesto que en la actualidad la información es

tal que la erudición pasa más por estar instrumentado para buscarla que para querer controlarla.

Para ejemplificar estas reflexiones podrían recordarse algunas situaciones de enseñanza en el nivel inicial o primario que, por ser del interés de quienes aprenden, un día se enseñan los dinosaurios, otro, cómo el Sol gira alrededor de la Tierra, en registro de clases hemos observado al mismo tiempo o a la hora siguiente haciendo referencia a que los dinosaurios desaparecieron por fenómenos solares; en fin, se "fuerzan" relaciones disciplinares más allá de la capacidad de relación de pensamiento de quien aprende.

En niveles como el de jardín de infantes, por la edad de los niños y sus capacidades de percepción de la realidad menos escolarizadas, menos estereotipadas, esta confusión entre interés y posibilidad de enseñanza suele darse con mayor fuerza, puesto que los niños traen mayor cantidad de novedades, de información; pero, tomarlas tal cual se expresan o infantilizar respuestas o situaciones de aprendizaje, o bien tomar sólo aquellos comentarios que pueden ser *ligados* a una problemática curricular de interés del enseñante, es una falta de respeto al sí mismo como enseñantes y al "sí mismo de los niños" en su capacidad creativa y de aprendizaje.

Es parte de la responsabilidad *artesana* de enseñar traducir necesidades introyectadas, parcializadas de la realidad, promovidas por los medios de comunicación o el propio ritmo técnico-consumista de los tiempos actuales, en situaciones de aprendizaje que conecten al sujeto a su subjetividad y, en la simpleza profunda del sí mismo, encuentren su propia fuerza transformadora articulada con el saber disciplinar como instrumento de interpretación y recreación de su propia cultura.

En ámbitos académicos —secundarios o de grado universitarios— también sucede este fenómeno, más centrado en el conocimiento teórico, donde la integración y construcción de conocimiento se realiza desde las editoriales o desde autores (o fotocopias de partes de textos) entre sí, separando la construcción de conocimiento de quien conoce, sin tener en cuenta, la más de las veces, el pensar-se de quienes aprenden. Entonces se diluye la posibilidad de integrar teorías y pensadores a la propia construcción histórica de conocimiento en la lógica de un pensamiento meditativo-reflexivo y existencial, con lo cual el estudiar se convierte en la repetición de autores que, en su integración, explican objetos de estudios —aun utilizando lecturas de pensadores

críticos— por sobre la articulación de un pensamiento argumentado propio que dé cuenta de lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace. Surge de este análisis una gran diferencia entre dar *información* y promover *formación*.

¿Qué comprendemos por información?

El prefijo “in” hace referencia a “poner sobre”, incluso en inglés *in* es “poner sobre” desde afuera, es alguien que pone sobre, es proporcionar datos acerca de algo, da forma a un dato percibido. Uno está informado cuando sabe de “datos” que hacen a alguna situación; es cómo actúan, por ejemplo, los medios de comunicación, uno tiene *notas* de lo que sucede en el mundo, pero no implica, en modo alguno “tener conocimiento complejo” de ese suceder.

La información provoca un modo de conocimiento objetivo que no implica aprehensión de ese saber en su constitución, en su configuración y su proyección en la propia existencia subjetiva y colectiva. Esto provoca un fenómeno acumulativo de detalles que conforman redes de significaciones y simbolizaciones sobre la base de antecedentes vacíos de contenido estructural y real, con lo cual se vive en la *ilusión* de saber. Un ejemplo de esto son los *noticiarios* de la actualidad, ¿sabemos realmente lo que sucede con esas “noticias” que transmiten?

De este modo, se tecnologiza tanto el pensar como el hacer en la repetición de datos instrumentales que neutralizan el sentir. Este fenómeno de la época es uno de los soportes más definidos de la configuración de la cultura del mass-media, donde se maneja mucha información que determina formas de comportamiento que tecnologizan el sí mismo, por sobre la conformación de sujetos de pensamientos autónomos que serenamente diferencien “noticias” de situaciones concretas de vida y de vida humana.

Esto también acontece en los ámbitos educativos, donde la información, dada en conocimientos disciplinares construidos, ejerce el mismo efecto como parte de un proceso que desculturiza más que recrear la propia realidad. ¿Por qué? Entre otras variables sociales y humanas, porque su ángulo de visión está colocado en lo dado, en la ciencia legitimada.

Esta creencia de que la repetición de información es saber, tiene que ver con una comprensión, desde nuestro punto de vista, reducida de lo que es la cultura. Durante muchos años la *erudición* se confundió con cultura. ¿Qué es la erudición? Estar muy bien informado.

Observemos la representación que se tiene de un erudito: que puede hablar de todo y rápidamente. Suelen escucharse algunos de estos comentarios: "¡Cómo sabe!", "¡qué inteligente!", "él puede tomar decisiones porque sabe y es inteligente", "necesitamos alguien así". Las preguntas son: ¿necesitamos a alguien así?, ¿para qué? Quizá sean preguntas para pensar, quizá desde esta perspectiva el saber es poder, quizá desde esta perspectiva, la forma, la imagen, es más que la esencia del ser creativo y hacedor de realidades, y en ese sentido, ¿dónde está el poder?

¿Qué se comprendería por formación en esta propuesta?

Implica "modelar-se con", "dar-se forma con"; y en relación con esto recuerdo un bello y pequeño cuento que me regaló una alumna:

Había una vez un niño que, en su deambular curioso, se encontró con un escultor. Le llamó la atención la quietud del artista que, con sus instrumentos de trabajo, miraba largamente un bloque de piedra. Entonces le preguntó:

—¿Qué le pasa a esa piedra? ¿Qué vas a hacer con ella?

El escultor, pidiéndole silencio, le contestó suavemente:

—No sé, estoy conversando con ella, estoy comprendiendo, interpretando qué puedo encontrar en sus aristas, no sé... todavía no sé que esconde.

Pasó un tiempo, unos días; llegó de nuevo el niño a visitar al escultor, lo miró asombrado, observó la piedra tallada y entonces le dijo, sorprendido:

—¿Cómo supiste que estaba ahí adentro?

El escultor, distraídamente le contestó:

—¿Qué estaba ahí adentro qué?

Y el niño, alegre, le respondió:

—¡¡¡Ese caballo!!! ¿Cómo sabías que estaba ahí adentro ese caballo?

Es distinto cuando uno busca la forma que el otro "dice" y que pide ser descubierta, ser develada; a "dar" la forma que sólo yo creo que puede tener

Formar-se es conformar-se con otro, tomando del otro sin dejar de ser uno y viceversa, que no es lo mismo que darle a otro lo que uno quiere o lo que a uno le dijeron que había que darle.

La formación, implica la formación con lo que se quiere construir conocimiento.

Hay un tipo de formación —no vive— a la que se le llama formación, es un embargo, es una forma de mirar. Por lo tanto, de ver sólo se puede ver.

Mirar, observar, puede tener la capacidad de tener la información e información cuando re-flexiona, articula, dialoga y la obra, y el momento fundamental.

La formación es un "discursivo" diversidad con la acción didáctica sólo como es involucra el trabajo que se hace con

Desde esta perspectiva "transversales" social en un proceso activo que se puede transversalizarlos e interpretarlos.

Es tan fundamental la información que se ha traído en todo para asomarse a las y de sentir

La formación implica la erudición, el saber y saber hacer, pero no es sólo eso, implica la consideración del otro y de los tiempos subjetivos, en combinación con los tiempos programáticos, en la acción transformativa de construir conocimiento, implica un acto ético de construcción humana.

Hay un tiempo de "mirar", teniendo en cuenta que "lo que vemos no vale —no vive— a nuestros ojos más que por lo que nos mira. Ineluctablemente, sin embargo, es la escisión que separa en nosotros lo que vemos de lo que nos mira. Por lo tanto, habría que volver a partir de esa paradoja en la que el acto de ver sólo se despliega al abrirse en dos".

Mirar, observar, dilucidar, dejarse penetrar, es el tiempo de ver qué forma pide tener la obra con la cual se va a trabajar, porque la forma que tomará la información es un proceso particularmente creativo de quien aprende pensando re-flexivamente, es parte del arte de enseñar descubrir los puentes que articulan, dialectizan el saber de sí y del mundo, es un diálogo entre el hacedor y la obra, y el "mirar" —lo que involucra a todos los sentidos— es un primer momento fundante *de interpretación de lo real*.

La formación, planteada en estos términos, es asumir en acciones concretas un "discurso crítico" en el discurrir de los sujetos concretos, asumiendo la diversidad como lo ontológico de lo universal. Es asumir lo subjetivo para, en la acción didáctica, promover la recreación transformativa de la realidad, no sólo como categoría de análisis, sino como compromiso hermenéutico que involucra el trabajo de aprehender colocado ante la propia cotidianeidad en la que se hace cultura.

Desde esta perspectiva no habría lugar para los hoy llamados "contenidos transversales", porque en realidad son problemáticas históricas del dándose social en un presente siempre coyuntural y —en la lógica de estas reflexiones activas que se vienen desarrollando— son *centrales*, pues son *núcleos problemáticos transversalizados, en todo caso, por conocimientos disciplinares* que contribuyen a interpretarlos críticamente.

Es tan fuerte, aún en nuestros días, la tradición del *saber acumulativo de información* que —a pesar de los grandes pensadores que nuestro siglo nos ha traído en todos los ámbitos científicos— la realidad sigue pidiendo permiso para asomarse tímidamente a los ámbitos académicos como unidad de análisis y de sentido humano. En este sentido, vuelvo a evocar esa hermosa can-

ción de John Lennon: "Beautiful Boy", "la vida es lo que te pasa mientras estás ocupado haciendo otros planes".

Lo terrible es que esta frase es premonitoria en lo que hoy sucede en los sistemas educativos latinoamericanos, "la fuga hacia adelante" de expectativas, acciones. Como el presente —grado terciario o universitario— no es bueno, no satisface y se crean nuevas alternativas, negando el presente como posibilidad y depositando en el por-venir, una expectativa que en definitiva está condenada a repetir un presente que se vuelve, en este círculo, *inercial*.

Los derechos humanos, la problemática de género, la violencia simbólica como cultura de la época, la resignificación de los medios de comunicación, del arte y los nuevos códigos de la época de la tecnologización *no son transversales*, son *núcleos problemáticos potenciadores del presente* sobre los cuales debemos detenernos a pensar reflexivamente como eje de sentido en los sistemas educativos, escolares y no escolares.

1.2. Algunos aportes para la sistematización didáctica de recortes de vida cotidiana

¿Cómo colocarnos frente a la realidad de la situación de quienes aprenden y enseñan en sus circunstancias vitales?, ¿cómo develar lo que no se conoce y cumplir con pautas institucionales preestablecidas?, ¿cómo se hace para formular un recorte de vida cotidiana como núcleo problemático para construir conocimiento significativo para quienes lo aprehenden?

Éstas, entre otras, son preguntas acostumbradas en muchos enseñantes que, desafiando-se, intentan rupturas definitivas con una tendencia tradicional y programática de la tarea de enseñar, asumiendo una postura crítico-interpretativa en la construcción de conocimiento y, en nuestro caso particular, desde una postura epistémica de *presente potencial*.

En primer lugar, y sobre la base de lo hasta aquí expuesto, es fundamental comprender, como parte de la constitución del pensamiento en diálogo con la realidad vivida, sus instancias de acción reflexiva: *sinéresis, análisis y síntesis*.

Tener claridad en este aspecto contribuye a comprender y, como se dijera, tolerar, instancias de aprendizaje donde *lo programado* es la consideración de

estos pro
de enseñar

La prim
nerará en
responde
que suced
sinécticame

Luego
lo que se
esencial d
trás" de l
configurar

Es un
inédita y s
vínculos l
poralmen
nicando.

Detrá
muestra,
situación

El *int*
de *datos* c
"mundo c
general lo
interesam
México, s
suceso. Ab
vado, des
bles de se
detenerse

El *int*
tivo en la
vado con

Luego
de diálog

estos procesos subjetivos e intersubjetivos en la constitución de los sujetos de enseñanza y aprendizaje.

La primera de las instancias interpretativas, que holísticamente se autogenerará en nuevas redes de sentido y significado a trabajar didácticamente, responde a la necesidad de realidad que deja el vacío seductor de no conocer lo que sucede y lo que soporta lo que sucede; razón por lo cual lo real se percibe *sincréticamente*, confusamente, como se viene planteando.

Luego, en la indagación crítica que implica la búsqueda de sentidos de lo que se hace y por qué se hace, se puede ir diferenciando lo sustantivo, lo esencial de lo fenoménico; hay una exigencia epistémica de "ver qué hay detrás" de la situación, en las redes de significaciones que los sujetos que la configuran manifiestan y silencian.

Es un estar *alerta* y sorprendido ante una realidad que se presenta siempre inédita y siempre conocida; cómo se relacionan quienes aprenden, qué tipo de vínculos los entrelazan, de qué hablan —discursiva, gestual, silenciosa y corporalmente— cómo y qué expresan y por qué lo expresan, qué están comunicando.

Detrás de todas estas manifestaciones, entre lo que se muestra y no se muestra, están los reales deseos y no "sólo" intereses de quienes están en la situación de enseñanza y aprendizaje.

El *interés* es una actitud que lleva a un proceso de actualización del saber de *datos* que den cuenta de un hecho o una situación, pero su paso por el "mundo de vida" subjetivo suele ser tan pasajero como el estímulo que por lo general lo genera, tan propio de la cultura *light* de nuestros tiempos. Puede interesarnos saber qué está pasando en Buenos Aires, que está pasando en México, sin embargo, esto no es estar *en medio de la situación, colocarse ante y en el suceso*. Abrirse en el *interés* es comprometerse en el deseo de saber de lo observado, desnaturalizando su uso, su cotidianeidad, indagando sus razones posibles de ser; esto convoca al pensamiento meditativo-reflexivo, por lo tanto es detenerse en y ante el dato, el fenómeno o la situación.

El *interés* es mediación subjetiva con el mundo, no es pasajero, es constitutivo en la argumención compleja de un hecho o suceso; es analizar lo observado como problemática a dilucidar.

Luego de este diálogo de tiempos subjetivos, después de todo ese proceso de diálogo con quienes le dan vida a la vivencia de la situación de enseñanza

y aprendizaje, puedo, entonces, recortar problemáticas comunes donde indudablemente encontraré los "conocimientos programáticos" como instrumentos de decodificación de lo que ocupa y preocupa. Se podrá iniciar un periodo razonable de análisis donde la indagación crítica y científica dará cuenta, históricamente, tanto de procesos sociales como de conocimiento teórico-disciplinar.

Esto, muchas veces, *atemoriza* por su incertidumbre, porque se sale de la estructura rígida del enseñar *materias* sin subjetividades. Sin embargo, esta "ilusión didáctica" de que *cumpliendo* con el programa el sujeto de aprendizaje aprende, se contradice con todas las posturas sociológica y psicológicas de uso como las propuestas por las tendencias críticas: J. Piaget en sus aportes de epistemología genética; Vygotski en su teorización acerca de lo contextual dialéctico; la psicología cognitiva de Bruner; los aportes del psicoanálisis en relación con el deseo como fuente de energía constructiva; de la fenomenología, la hermenéutica y en general los enfoques interpretativos de la ciencia.

Hay siempre espacios en la realidad para todo lo que "nos dicen que se tiene que enseñar", es darle la forma de puente en la que quienes aprendan puedan circular uniendo las orillas entre lo que se vive y su interpretación científica. El transitar puentes, además de apertura con sentido, crea la referencia interna de la posibilidad de hacer nuevos puentes para nuevas orillas.

2. PLANIFICACIÓN POR EJE INTEGRADOR

Como se explicita en párrafos anteriores la planificación didáctica, también llamada curricular, ha sido uno de los nudos de preocupación en el ámbito escolar y no escolar.

A continuación desarrollaré *una alternativa* de planificación, retomando algunos aspectos trabajados en el apartado 1, a fin de profundizar lo que consideramos necesario afirmar, de modo que, si bien algunas cuestiones parecerán recurrentes, *responden* a esta intención.

La *planificación* para esta propuesta Didáctica Problematizadora e Integradora es un *recurso didáctico del enseñante*, que tiene como fin: actuar previendo —espacial y temporalmente— distintas situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es, por lo tanto, un instrumento que permite proyectar un determinado ordenamiento de esas situaciones.

En este
esta propues
denomina *te*

Esta ten
abordar, *situ*
didáctica (tex
de los protag

Este es u
denan, desde
y modificad
tuacional *pre*
a recorrer, d

En sinte

- Contro
- El plan
- Toma
- dor pr

En la te

- Defini
- histó
- Recor
- nifica
- dad y
- Deja
- Se co
- en la

2.1. Concep

La plan
da, no temá

En este sentido, y en relación con los supuestos teóricos que sostienen esta propuesta, se enmarca esta planificación, como ya se dijo, en lo que se denomina *tendencia situacional del planeamiento*.

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

Este es un enfoque que se 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 sus protagonistas.

En síntesis, en la tendencia normativa el planificador:

- Controla, normatiza 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.

En la tendencia situacional el planificador:

- Define su accionar *desde* la situación concreta —compleja, dinámica e histórica— a conocer interpretativamente.
- Reconoce lo que sucede —lo real—; lo simbólico —como redes de significaciones del imaginario social— de los sujetos que viven esa realidad y las distintas formas de conocerla.
- Deja posibilidades a lo indeterminado de lo que transcurre.
- Se compromete con la situación y promueve a los sujetos involucrados en la resolución autónoma de problemáticas comunes.

2.1. *Conceptualizaciones básicas*

La planificación por eje integrador parte de una *situación problemática vivida*, no temática o disciplinar.

Dicha situación se constituye en una red de situaciones sociales que adquieren significación en un determinado contexto. *La situación es en sí misma abierta a:*

- *La posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden*, en la 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 quienes enseñan y aprenden, protagonistas del proceso de *enseñanza y de aprendizaje*, en el compromiso de buscar interpretaciones científicas y tecnológicas comprometidas con la realidad a aprehender y modificar.
- *La formación de un pensamiento libre*, es decir no subordinado, permitiendo la construcción autónoma desde las diferencias. Encontrando y estableciendo relaciones, causalidades y respuestas creativas; revalorizando el problema como situación de aprendizaje más que como conflicto negativo y paralizante.
- *La promoción de un pensamiento policausal*, no dilemático ni prejuicioso.
- *La realidad como una totalidad contradictoria*, enriquecida de fenómenos y esencialidades.
- *La re-flexión constante de lo que se enseña y se aprende* teniendo siempre presente el *para qué* como proyecto social.
- *El conocimiento científico* como medio e instrumento para decodificar la realidad, superando una visión de saber único, generalizable, descriptivo, explicativo 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 intencional*.
- *La creatividad como medio de resolver lo cotidiano*, más allá de lo instituido-parametral y en beneficio de quienes enseñan y aprenden, haciendo de ella un instrumento válido de vinculación con los otros y con el medio físico y natural.

- *El mundo y lo que*
desde la propia

A continuación se

Didáctica a la que se
Eje en tanto el r
aspecto esencial que
derá en el contexto

Todo lo que suce
elemento vital que
convergencia.

- *Divergencia* en
es decir, difer
decodificar el
significativam
- *Convergencia*: e
de encuentro,
más profunda

En este caso, la
reúne, luego de hal
ciones perceptuale
para recomponer,
cunstanciada.

Esta propuesta
rente y dinamizad
de donde es emer
sus creencias, mit
guran el imaginari
sujeto historizado

Estos tres ele
dores del Eje Int
sino también un
ye tanto al conte

- *El mundo y lo que en él hay de enriquecedor*, descubriendo y reconstruyéndolo desde la propia realidad circunstanciada.

A continuación se explicita la conformación y desarrollo de una Unidad Didáctica a la que se denomina *Eje Integrador*.

Eje en tanto el recorte de realidad o vida cotidiana seleccionado es el aspecto esencial que le da sentido y significado a todo lo que sucede o sucederá en el contexto didáctico —situación de enseñanza y aprendizaje—.

Todo lo que sucede y que suceda en esta situación gira alrededor de este elemento vital que provoca y convoca el interjuego de la divergencia y la convergencia.

- *Divergencia* en tanto búsqueda de comprensiones científicas diversas, es decir, diferentes a formas estereotipadas y tradicionales, tratando de decodificar el recorte de la *realidad cotidiana* en forma fundada, actual y significativamente.
- *Convergencia*: es decir, concurrir esfuerzos, energías, a un mismo punto de encuentro, el propio recorte realizado, articulado en su comprensión más profunda, más densa.

En este caso, la energía del conocimiento en todas sus manifestaciones se reúne, luego de haberse abierto para encontrar interpretaciones y decodificaciones perceptuales y científicas; es así que, enriquecidas, se reencuentran para recomponer, con un mayor nivel de complejidad, la propia realidad circunstanciada.

Esta propuesta implica: *i) al sujeto que aprende y su subjetividad*, como referente y dinamizador del proceso que lo involucra; *ii) al contexto histórico-social*, de donde es emergente la situación de enseñanza-aprendizaje, considerando sus creencias, mitos y ritos; es decir, el mundo de simbolizaciones que configuran el imaginario social y su identidad cultural, y *iii) al sujeto que enseña* como sujeto historizado en su intencionalidad de enseñar.

Estos tres elementos, en interacción holística, se configuran en dinamizadores del Eje Integrador. De esta manera no sólo se integra sujeto y medio, sino también una forma particular de construir el conocimiento, lo que incluye tanto al contenido como al método en la Enseñanza.

Es en el medio social y sus interpretaciones científicas donde estos conocimientos se convierten en contenidos didácticos, caracterizándose como *culturales*, y es en su forma de construcción que adquiere significado el método con que se aborda dicha construcción: la problematización.

De acuerdo con lo expuesto, esta planificación se define como aspecto central a quien *aprende y su configuración de horizontes sociales deseables*.

Son componentes del Eje: *i) El recorte de la realidad o vida cotidiana a abordar como eje direccional del proceso enseñanza y aprendizaje, ii) 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 aprendizaje.*

Como se dijera, este eje, dado en los aspectos centrales señalados, se configura así en vertebrador de la Unidad Didáctica, alrededor de la cual se articulan y relacionan todos los fenómenos que en cada situación se dan.

3. 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 pre-establecido, rígido, unidireccional, dejando abierta la posibilidad de reformulación desde lo que cada enseñante considere apropiado a *su* propia organización.

Indudablemente, los límites no están en la *forma de dibujar* la organización, sino en la *comprensión del marco epistémico-didáctico de 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 una planificación anual y ésta de un planteamiento curricular más amplio, en el que se prescriben los aspectos esenciales de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Componentes

Son componentes de la realidad educativa: *i) la configuración educativa, ii) la configuración de los contenidos, iii) la configuración de los contextos.*

A partir de estos componentes se organizan los contenidos de los contextos de los contenidos.

Conceptos

- *Recorte de la realidad cotidiana a abordar como eje direccional del proceso enseñanza y aprendizaje, ii) la intencionalidad educativa de ese recorte.*

El recorte de la realidad cotidiana a abordar como eje direccional del proceso enseñanza y aprendizaje, ii) la intencionalidad educativa de ese recorte.

bólicas de la realidad cotidiana a abordar como eje direccional del proceso enseñanza y aprendizaje, ii) la intencionalidad educativa de ese recorte.

— *Comprensión del marco epistémico-didáctico de los supuestos que definen el planteamiento situacional.*

- *Intencionalidad educativa de ese recorte.*

3.1. Componentes del Eje Integrador

Son componentes del Eje Integrador o planificación abierta: *i)* el recorte de la realidad o recorte de vida cotidiana —problema a abordar—, *ii)* intención educativa.

A partir del Eje Integrador se desencadenan y articulan una serie de *componentes* organizativos: *i)* aspectos problematizadores, *ii)* conceptos estructurantes, *iii)* contenidos disciplinares por áreas de conocimiento, *iv)* intención educativa de los contenidos disciplinares o áreas de conocimiento y *v)* evaluación.

Conceptualización de estos componentes:

- *Recorte de realidad o vida cotidiana:* éste representa la selección de un espacio cultural vivido, historizado, concreto y objetivado; donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relaciones intersubjetivas y con el mundo físico y natural, así como sus proyecciones en el interjuego de lo económico, político y cultural, aquí y ahora.

Es una totalidad conformada por una estructura de relaciones simbólicas donde interactúan *dialécticamente* lo objetivo y lo subjetivo, la realidad y la conceptualización de las “cosas” que la conforman.

- *Condiciones para definir un recorte de realidad:* como situación problemática se define en tres elementos constitutivos que abarcan sus tres dimensiones de acción: *i)* espacio social-contexto geográfico y sus sucesos —*lo real*—; *ii)* sujetos sociales que actúan en este espacio en actitud y con aptitud para conocer —*sujeto epistémico*—, *iii)* situación social-problema que responde a necesidades e intereses del contexto vivido y percibido, y su influencia en la vida cotidiana de los sujetos de dicho contexto —*mundo simbólico, redes de sentidos y significados, construidos colectivamente*—.

- *Intención educativa:* explicita la acción del docente —promover, provocar, posibilitar, etc.— en el proceso de enseñanza, el *qué* y el *para qué*, tanto del recorte de la realidad como de un saber *disciplinar* y las operaciones de pensamiento puestas en acción cognitiva para construir significativa y propositivamente esa realidad seleccionada.

No sólo marca la meta final, puntual, sino que indica y compromete el proceso de construcción de la tríada en la situación de aprender y enseñar:

Docente-alumno-contenido.

— *Condiciones de la intención educativa*: ésta se conforma a partir de los siguientes elementos: *i)* acción del docente, *ii)* el *qué* —contenido de la enseñanza en sus dimensiones objetivas y subjetivas, *iii)* la proyección social de los saberes, es decir la operatividad del conocimiento como práctica social.

3.1.1. Componentes del Eje Integrador

- *Sujeto de aprendizaje*: a partir de reconocer al *sujeto de aprendizaje como sujeto de deseo* se considerarán sus *sujecciones* biográficas para trabajar con direccionalidad didáctica sus expectativas.

Es decir, es sustantivo percibir al niño, adolescente o adulto como un ser energético, deseante y holístico en su sentir, pensar y hacer; sujeto e impulsado a apropiarse del mundo, a través de necesidades matrices propias: afecto, comunicación, subsistencia y las promovidas socialmente.

Esto implica comprender al otro como un “legítimo otro”, como un ser *sensible* más que depositario de información dada como *verdades*.

- *Aspectos problematizadores*: son aquellas interrogantes y dudas que invitan a la *indagación crítica del recorte de realidad planteado* —como problemáticas a decodificar en el Eje Integrador—. Es preguntar, no a la disciplina, sino a la realidad recortada, mirando, interpretando, repensando lo que está “detrás”, desnaturalizando lo dado como natural, viendo y reviendo por qué sucede lo que sucede.

Para esto, es de fundamental importancia poder “desescolarizar el pensamiento”, *situarse en la realidad concreta*, asombrarse y problematizarse en ella, para luego buscar y re-crear respuestas científicas.

Lo contrario, basarse en la ciencia para intentar explicar la realidad, es desconocer el devenir cultural como objeto de conocimiento, jerar-

quizando desde un

Esto ración de za y apr concepto pio deve dianeida

Es e aspectos tífico tan que los s

Ésta operar co descubri trelazarlo dante.

- *Contenido científico*

En e situación cionalme didáctico,

- *Conceptos* que perm nos que e el saber e tido histó

Estos ciplinar o de apren

Por l con conc

quizando sólo el saber "legitimado" que "explica" ahistóricamente y desde una versión dominante, aspectos de la misma.

Estos "aspectos problematizadores" intentan promover la estructuración de un pensamiento abierto que, en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilite la formación de redes de relaciones conceptuales significativas con las cuales actuar, con sentido, en el propio devenir; es decir, contribuyen a develar *autónomamente* la propia cotidianidad e instrumentarse para actuar en ella.

Es esta red la que permitirá al alumno vincular fenómenos con los aspectos esenciales que encierran, así como construir conocimiento científico tanto de los fenómenos detectados como de los aspectos sociales que los soportan.

Esta 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 entrelazarlo con lo accesorio en la totalidad dialéctica del mundo circundante.

- *Contenidos disciplinares*: son los *saberes* disciplinares que darán respuestas científicas a los interrogantes que la situación problemática genere.

En este sentido, no hay un "orden curricular" para enseñar, sino situaciones problemáticas que traerán los saberes que el docente intencionalmente promueva, desde el *saber disciplinar*, y desde el *saber hacer didáctico*, utilizando como referencia y *sólo como tal*, el currículum.

- *Conceptos estructurantes*: son aquellas categorías o conceptos ordenadores que permiten construir la lógica disciplinar y comprender los fenómenos que de ellas dependen, metafóricamente dicho; son la "bisagra" entre el saber erudito y el sentido común para re-crear conocimientos *con sentido histórico-social*.

Estos conceptos ordenadores deben tener en cuenta: *i)* la lógica disciplinar desde un enfoque crítico no positivo, *ii)* la edad de los sujetos de aprendizaje.

Por lo tanto, lo que se hace es vincular problemáticas a decodificar con conceptos ordenadores disciplinares que permitan comprender lo



4. ORGANIZACIÓN SEMANAL

En la organización semanal el docente plantea *propuestas de trabajo alternativas*, como aporte para la tarea diaria. Lo *alternativo* deja espacio a otras propuestas que plantean quienes aprenden.

Es necesario consignar situaciones de aprendizaje dadas en *contenidos disparadores*, que tengan en cuenta: aspectos del problema a abordar, conocimientos disciplinares —no como *descripción temática*, sino como “conceptos ordenadores” de la disciplina que permitan “construir” el conocimiento en relación con la realidad concreta abordada—.

- *Intención educativa*: indicando el *para qué* didáctico del contenido disparador consignado.

Luego del día de clase se señalan los siguientes aspectos:

- *Actividades*: una *sinéctica descripción* que consigna las tareas realizadas durante el día.
- *Evaluación*: la *valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje*, en relación con la intención educativa propuesta.

De esta manera, la *planificación como recurso* se transforma en un *instrumento flexible* que deja lugar a las propuestas de los sujetos de aprendizaje. Permite viabilizar *coherentemente* la propuesta didáctica. Una *didáctica problematizadora e integradora*, en lo que hace a problematizar lo *posible* de ser trabajado como *propuesta* del enseñante, escuchando a/los otros y no como contenido necesariamente a enseñar porque está planificado por el docente; es una forma de prever y organizar el proceso E-A en la incertidumbre de lo cierto como límite de apertura, es esto lo que deja el espacio de intervención real a los aprendices en sus deseos y necesidades nutrientes.

4.1. Esquema de organización diario o semanal

Se consigna, previo a la situación de enseñanza y aprendizaje: i) alternativas de contenido, ii) intención educativa.

Finalizado el día de trabajo se consigna: i) actividades, ii) evaluación.

Los últimos dos elementos es necesario consignarlos al finalizar cada día de trabajo.

V. LO

Soy docente
pero también

Mi influencia
que he ocupado
¡dichosos los
mente, como

Compartir
humilde, con

*Resumen de
Preguntas.

** Graciela B.
del Rey, Neuquén
Fax: 099 48 1

V. LO EDUCATIVO COMO PUENTE A LA VIDA

Algunas preguntas referidas al trabajo de los docentes*

Graciela B. Reincke de Sciannameo**

¿Qué significa educar a personas que
han formado una familia, tienen un trabajo,
toda una experiencia de vida?
El uso de la palabra y las nuevas circunstancias.
Educar sin predicarse a sí mismo.
Entramados de voces de distintos orígenes.
La voz del diferente.
Freire y las virtudes críticas del maestro.
Testimonios.

GRACIELA B. REINCKE DE SCIANNAMEO

Soy docente, trabajo con adultos. Esta tarea me da constantes satisfacciones, pero también me perturba con muchos interrogantes.

Mi influencia tan fuerte sobre otros seres humanos, este lugar de maestra que he ocupado y que mis alumnos me conceden un: ¡Buen día, maestra!, o un ¡dichosos los ojos que la ven, maestra!, hace que piense la práctica teóricamente, como dice Freire, para poder manejar mejor la práctica.

Compartiré con ustedes los siguientes aspectos. Yo trabajo con gente muy humilde, con toda una experiencia de vida, que tiene un trabajo, que ha for-

*Resumen de documento de trabajo, *Jornadas Filosofía, Educación de Adultos: Algunas Preguntas*.

** Graciela B. Reincke de Sciannameo. Agosto de 1997, Los Cipreses 1834, Barrio Jardines del Rey, Neuquén capital, CP. 8300
Fax: 099 48 1095.

mado una familia o más de una, y que va rompiendo su silencio, abriendo su mente y su corazón a medida que establecemos los lazos de afecto que hacen posible la comunicación humana.

¿Qué significa educar a estas personas? Fernando Savater dice que educar es creer en la perfectibilidad humana y que el sentido de la educación es transmitir el amor intelectual a lo humano.

Partiendo de lo que piensa Savater y tratando de eludir la prepotencia de la universalización pienso, desde mi lugar, que la educación nos transmite a todos que los seres humanos necesitamos el intercambio significativo con otros seres que posibilitan y confirman nuestra condición. Nos permite conservar la tradición, lo que hemos podido construir en el tiempo, pero cómo implica el ser con otros no tiene nada que ver con la inmovilidad. La educación nos permite distribuir el poder, ampliar la sociedad, es decir, progresar socialmente. Es lo contrario de exclusión, de fragmentación. La educación nos permite aprender a movernos en el cambio y otorga igualdad de oportunidades.

Mientras escribía esto pensaba en Juan, la cara picada de viruela, viniendo hace años de Cerro Policía a la ciudad, sin nada más que una guitarra que su primer mujer le partió luego en la cabeza porque él no estaba "acostumbrado a amarrarse". Juan obtuvo el certificado de séptimo grado en diciembre de 1996. Este año, cuando se enteró de que yo estaba dando clases otra vez en el comedor del Corralón, se apareció una mañana, la boina en la mano y haciendo una reverencia payasesca me dijo: "Salud, maestra! Soy Juan T., analfabeto." Y riendo agregó: "Leo y escribo pero soy analfabeto. Qué quiere que le diga, maestra, si le digo que no soy analfabeto no soy nadie y a mí me gusta ser alguien en el campo y acá. En el campo soy el dueño del Benito (su caballo). Acá soy *el Loco* Juan T."

También pensaba en la voz apagada de Rigoberto, que una vez cruzó la cordillera con sus padres y que después recaló en varios orfanatos de la zona, experiencia que desde el dolor siempre vuelve a su memoria. Rigoberto una vez me dijo: "Qué rara es la gente como usted, para todo dicen bárbaro: ¡Qué bárbaro el auto nuevo!, ¡qué bárbaro el crimen del Barrio Industrial!, ¡qué calor bárbaro! Nosotros no hablamos así."

¿Cómo educar a estos seres humanos para que no pierdan lo que son y puedan asimismo incorporar saberes nuevos que les permitan vivir mejor?

En J

A ve
carac
como
que t
tas; a
chispEsta
pierdan l
uniforme
Luis,
EscribióTenía
cacio
con n
tré co
o me
me olMi tr
hombre y
cistas, cer
ritual de r
no desac
ellos, no
una cultu
su allá ha
Thom
ma el gra
también¹ Italo

En *Seis propuestas para el último milenio*, Ítalo Calvino dice:

A veces tengo la impresión de que una peste azota a la humanidad en la más característica de sus facultades, el uso de la palabra; una peste que se manifiesta como pérdida de capacidad cognoscitiva y de inmediatez, como de un automatismo que tendiese a nivelar la expresión en sus formas más genéricas, anónimas, abstractas; a diluir los significados, a limar las aristas y los cantos expresivos y apagar cada chispa que brotase del choque de las palabras con las nuevas circunstancias.¹

Esta reflexión me afectó profundamente. Yo no quiero que mis alumnos pierdan la riqueza y la belleza de su palabra, en aras de una educación que uniforme, estereotipe.

Luis, este verano, regresó a su Tucumán natal después de dieciséis años. Escribió al respecto:

Tenía ganas de volver pero la plata nunca alcanza. Cuando me dieron las vacaciones le puse una latita a la batata y la vendí en el día. Cerré el rancho y me fui con mi mujer. Está tan lindo Tucumán, es como Miami pero sin mar. Me encontré con todos mis hermanos, pero algo me pasó, o me sobraron las palabras o me faltó tiempo. Tenía tantas cosas que contarles[...] Tal vez no estuvo mal, eso me obliga a volver al norte otra vez.

Mi trabajo tiene por objeto las relaciones concretas del hombre con el hombre y para ello tengo que dejar de lado la soberbia de las culturas mecanicistas, cerebrales, y esforzarme por comprender y apreciar la perspectiva espiritual de mis alumnos, su sentido de la vida más afectivo e intuitivo que racional; no desacreditarlos. Si insisto en darles mi verdad y no me paro a recibir la de ellos, no puede haber verdad entre nosotros. Mis alumnos tienen una vida, una cultura de ellos, tienen realmente cosas irremplazables para darme desde su allá hasta mi aquí.

Thomas Merton dice en una carta escrita en 1965 respecto de lo que llama el gran pecado de Occidente (Europa-Rusia-Estados Unidos) en el que también incluye a China:

¹ Ítalo Calvino, *Seis propuestas para el próximo milenio*, Siruela, Madrid, 1989.

El cristianismo se abrió camino en el siglo I no por haber impuesto las normas sociales y culturales judías, sino por haberlas abandonado, quedando libres de ellas para poder hacerse todas las cosas para todos los hombres. Pero en la Edad Media olvidaron esa lección y Europa diseminó su poderío y su cultura, impuso su propio monólogo, se predicó a sí misma.

Hoy todo lo que no es fácilmente explicable debe ser suprimido y con ello también el misterio. Toda presencia extraña interfiere con la superficialidad y ficticia claridad de nuestras propias relaciones. Hay más de un modo de destruir al extraño[...] ya sea por persuasión, presión o fuerza podemos imponerle nuestras propias ideas y actitudes ante la vida. Podemos lavarle el cerebro, así deja de ser diferente. Así lo reproducimos de acuerdo con nuestro modo de ver las cosas y lo convertimos en fotocopia de nosotros mismos.²

¿Quién marca a quién en este proceso de la educación? Yo creo que lo bueno es que todos nos marquemos a todos, que todos seamos una parte donde el otro se pueda enganchar.

Hace poco, tratando de que un grupo se atreviese a escribir y pensando que lo mejor era buscar un tema que tuviese que ver con lo personal, con lo que cada uno de nosotros sabe más: uno mismo, empezamos a jugar con lo que harían si pudiesen elegir un viaje a cualquier lugar del mundo, despreocupándose del dinero.

Juan Alberto escribió: "Yo con los ojos cerrados me iría a El Cuy. Ahí *andé* estaban mi abuela, mi mamá, Elías. Con Elías boleábamos *choiques*, cazábamos liebres. Es lindo El Cuy."

Jamás pensé que alguien tuviese un sueño tan irrealizable y tan cercano.

Rufino no concurre a las clases, pero todos los martes se da una vuelta y, si me pesca sola se sienta a charlar un rato. En sucesivos encuentros me fue contando que es de Jujuy, que llegó hace veinte años, previo paso por Mendoza como empleado de fabricaciones militares. Cuando era niño hablaba aimará, idioma que perdió con la escuela (que nunca terminó) y la distancia familiar. La última vez que nos vimos me preguntó si me parecía que él era muy viejo para intentar terminar la escuela. Creo que es posible que se incorpore al grupo en no mucho tiempo. Este modo de acercarse lo han tenido muchos alumnos.

²Thomas Merton, *El umbral de la contemplación*, mimeografiado, 1965.

Este entra
que persisten
dres a hijos,

Hace poco
geografía de N
escrito, concep
alumnos no ib
grupos oprimi
El libro iba a n
La mayoría de
no. Sus antec
necesario expl
mática situació
se pretende co
naturalmente s
a la sociedad
conder las pág
reflexión y dár

Otra de las
se está olvida
tanto como de
modo de trat
Un maestro no
él lo que no er
un pueblo ado
charlo sino pa

En una er
mayores defici
respondió:

Creo que u
cambio. La
de hombre
en avión. S
teorías cien

Este entramado de voces de distintas extracciones y orígenes, de voces que persisten como deseo de memoria, de relatos que se transmiten de padres a hijos, me remite a la enseñanza de la historia.

Hace poco me alcanzaron para trabajar en mis clases un libro de historia y geografía de Neuquén escrito acá en la provincia por gente muy capaz. Bien escrito, conceptualmente bien, pero en un nivel de registro que, sospecho, mis alumnos no iban a tener ganas de leer, y que curiosamente hablando de los grupos oprimidos de nuestra provincia, no les daba voz, oportunidad de decir. El libro iba a morir entre mis alumnos por la misma mano que lo había creado. La mayoría de la gente con la que trabajo es del interior neuquino o rionegrino. Sus antecesores hicieron parte de la historia de la provincia, a ellos no es necesario explicarles qué es la "invernada" o la "veranada" ni "cuál es la dramática situación de los crianceros". Ellos son o han sido parte viva de lo que se pretende contarles y haciéndolo en un registro narrativo sus voces podrían naturalmente sumarse a la del libro para completarla y así comprender mejor a la sociedad en que vivimos, desentrañar el sentido secreto que pueden esconder las páginas de un libro, sumando así a la lectura lo revolucionario de la reflexión y dándoles la posibilidad de defender o cambiar lo que se quiera.

Otra de las preguntas que me hago es ¿qué es un maestro? Creo que hoy se está olvidando algo esencial de la educación: del maestro se aprende tanto como de las páginas de un libro. El maestro enseña con el ejemplo un modo de tratar con las cosas, una manera de enfrentarse con el mundo. Un maestro no educa a alguien impartándole sólo nociones, sino haciendo de él lo que no era. Borges solía contar que un hombre caminó largamente hasta un pueblo adonde un maestro iba a dar unas conferencias, no sólo para escucharlo sino para ver cómo se ataba las sandalias.

En una entrevista a Sadosky el periodista le preguntó cuáles eran las mayores deficiencias de la educación en estos tiempos de cambio. Sadosky respondió:

Creo que una cosa grave es que la escuela no provee una noción adecuada del cambio. La idea de tiempo y espacio que debió tener Belgrano, marchando a paso de hombre o de bestia al norte, no es la misma que la del que se traslada a Salta en avión. Si el maestro no tiene idea de lo mucho que esto tiene que ver con las teorías científicas, no puede sacar al alumno de la explicación mágica.

Cuando Einstein cuestionó la noción de un tiempo único y universal y dijo que el tiempo y el espacio dependen del propio sistema del individuo, expresó una verdad fundamental. Este tipo de noción cambia la cultura humana. Que no se pueda hablar de un tiempo y un espacio absolutos, que no se pueda hablar de una ciencia absoluta, trasladado a la vida común deja una enseñanza para siempre.

Hay que educar al maestro. En general tenemos problemas educativos, no técnicos. El docente es lo importante en el proceso educativo.

En la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos que tuvo lugar en el Centro Cultural San Martín en 1985, Freire dijo que creía necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos practicando es una pedagogía de la contestación, de la respuesta. De una manera general los maestros contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. También se explayó respecto a las virtudes críticas del educador vistas no como algo con lo cual uno nace, sino como una forma de encarar, de comportarse, de comprender que se aprende desde el lugar que se elige para partir.

La primera virtud que menciona es la de la coherencia entre el discurso y la práctica.

Otra virtud es la de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Se trata de trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra del educando y el silencio del maestro. Si no se trabaja esta tensión puede que la palabra del maestro termine por sugerir el silencio permanente del educando. Si el maestro no sabe escuchar y no da testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerse a la palabra de ellos, termina siempre por hablar "para", "sobre", y tenemos que tratar de hablar "con", para que los educandos también hablen "con" y se asuman como sujetos del discurso y no como repetidores del discurso o la palabra del docente. Para esto hay que aprender algunas cuestiones básicas: no hay pregunta tonta ni respuesta definitiva. Es preciso que se estimule en los alumnos el gusto y el respeto por la pregunta.

A veces se percibe en una clase que algunos no quieren preguntar por temor a sus propios compañeros. Tal vez los compañeros se burlan de una pregunta como forma de escapar a la situación dramática de no poder preguntar.

La ironía
cruel de cas

Otra vir
educador y
dos. Sólo re
Nadie llega
del mundo,

Freire h
popular, hay
la formación

Otra vir
ciencia e im
mente pacie

Todo est
la experienci
incluso se pu

Esta es
en la tarea co
tan alguna lu

Creo que
pañña siempr
de hacer algo

Para term
de Benedetti

La ironía en un gesto del docente, en una palabra, es también una forma cruel de castrar la curiosidad.

Otra virtud es comprender y vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora del educando. Mi aquí es el allá de los educandos. Sólo reconozco que hay un aquí porque hay algo diferente que es el allá. Nadie llega allá partiendo de allá. Para esto hay que respetar la comprensión del mundo, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común.

Freire hace hincapié en que el educador no debe quedarse en el saber popular, hay una enorme diferencia entre quedar y partir. Para ello el tema de la formación de los educadores es fundamental.

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia. Hay que ser pacientemente impaciente o impacientemente paciente y esto tiene que ver con la comprensión de lo real.

Todo esto tiene finalmente que ver con la lectura del texto y del contexto, la experiencia indispensable de leer la realidad sin leer las palabras, para que incluso se puedan entender las palabras.

Esta es una tímida aproximación a todas estas cuestiones que me rondan en la tarea cotidiana. Como han visto recurrí a algunos intelectuales que aportan alguna luz sobre nuestra tarea apasionante.

Creo que hay mucho por hacer y por resolver, de todos modos me acompaña siempre la esperanza de que desde el lugar que estemos siempre se puede hacer algo para mejorar la vida, para apostar a los sueños.

Para terminar quiero dejar para todos nosotros un fragmento de un poema de Benedetti que creo tiene que ver con nosotros:

No te quedes inmóvil
al borde del camino
no congeles el júbilo
no quieras con desgana
no te salves ahora
ni nunca
no te salves
no te llenes de calma
no reserves del mundo

sólo un rincón tranquilo
no dejes caer los párpados
pesados como juicios
no te quedes sin labios
no te duermas sin sueño.

VI HIST

No hace m
ta realiza
cuánto cor
dieron dej
nos escan
tipo que es
se declaró
supo que
Mayo con

* Grupos
(Gchiso-UNC)

¹ Mario

² La Ma

VI. DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN TIEMPOS DE OLVIDO

Juan Quintar*

El pasado es siempre una morada.
Cuando nos mudamos al presente, a veces
alimentamos la ilusión de que cerrando aquella
casa con tres candados (digamos el perdón, la
ingratitude o el simple olvido) nos vamos a ver
libres de ella para siempre.

El olvido es antes que nada, aquello
que queremos olvidar, pero nunca
a sido factor de avance.

MARIO BENEDETTI¹

No hace mucho tiempo una revista argentina de cultura² publicó una encuesta realizada a jóvenes del nivel medio de educación, que trataba de auscultar cuánto conocían estos jóvenes de la historia argentina. Los resultados no pudieron dejar de ser informados por lo dramático del cuadro. Pero lo que más nos escandalizó entonces no fue sólo que se piense que el *Cbe* Guevara "es un tipo que estaba en el noticiero pero no me acuerdo quién es", o que en 1810 se declaró la independencia de España, sino que 75% de los consultados no supo que era el "Nunca Más", que se identifique a las Madres de Plaza de Mayo con los jubilados, etc. Es decir que, reiteramos, más que el descono-

* Grupo de Estudios Histórico-Sociales, Universidad Nacional del Comahue, Argentina (Gehiso-UNC).

¹ Mario Benedetti, *Perplejidades de fin de siglo*, Seix Barral, Buenos Aires, 1993.

² *La Maga*, año 4, núm. 147, Buenos Aires, 9 de noviembre de 1994.

cimiento acerca del siglo XIX argentino, escandaliza la ignorancia de los jóvenes y adolescentes sobre una tragedia nacional tan reciente —la dictadura militar de 1976 a 1983—, como también atemoriza proyectar esta realidad generacional hacia el futuro.

Cierto es que éste es un problema del conjunto de la sociedad argentina, pero no menos cierto es que, por el contrario, resulta casi evidente, *configura también uno de los problemas fundamentales para la enseñanza de la historia en las escuelas medias.*

En este artículo nos proponemos aproximarnos a la relación traumática que los argentinos tenemos con nuestro pasado reciente, a la lucha cultural y política por consolidar una imagen de ese pasado, y a la necesidad de que los profesores de historia enfrentemos el problema como un compromiso cívico. En este último sentido comentaremos muy brevemente una propuesta de trabajo que elaboramos en una escuela del nivel medio.

En un país que, al igual que gran parte de América Latina, tiene como herida profunda (y cuanto más pasa el tiempo vemos cuán profunda es) haber sido víctima del terrorismo de Estado, con una secuela de 30 000 desaparecidos, y otros tantos muertos en la guerra de Malvinas, semejante ignorancia nos debe llamar a la reflexión. Es que luego de 15 años de transición democrática los argentinos tenemos con *el recuerdo de esa experiencia*, una relación más que problemática.

En estos tiempos una serie de hechos vienen señalando el *obstinado retorno* de ese pasado en un marco de aparente indiferencia pública. Por ejemplo, pareció no escandalizar las declaraciones de nuestro Presidente reivindicando los estragos y los crímenes de la pasada dictadura, las del capitán Adolfo Silingo reconociendo los llamados "vuelos de la muerte".

Arriesgar algunas razones que hacen a esta cuestión nos ayudará a dar cuenta del cuadro de situación o la encrucijada en la que está inserta, o debería estar, la enseñanza de la historia.

En primer lugar, quizá exista cierta *conciencia culpable en la sociedad argentina* en el sentido de que si bien es cierto que "hubo grandes responsables, nadie es del todo inocente".

Quizá por ello entonces no convenga revisar del todo aquella historia, hay allí cosas nuestras que nos duelen por lo cual no deseamos tenerlas presentes,

aunque "esa pa
señales, nos r

En segund
relación de los
la construcción
liar. No sólo p
más, para muc
para poder cre

Pero, como
para los pueblo
allá de nuestra
desde un comi
significatividad

Conflicto
expresa en tor
nía social desde
proceso econó

Lo que ase
cúpula del po
do reciente.

Recordem
los criminales
lidad de los n
perdonar. Lue
cionar de las F
cen haber sec

³ Tulio Halp
Aires, 1994.

⁴ Mario Be

⁵ Nos referir
Pernías, y al reco
Para quien no se
Bonasso.

aunque "esa parte de nosotros que allí queda nos llama cada tanto, nos hace señales, nos refresca viejas primicias".³

En segundo lugar, creemos que la dictadura ha marcado fuertemente la relación de los argentinos con su pasado, que ha fracturado la transmisión y la construcción de la memoria en la vida cotidiana, al interior de la vida familiar. No sólo porque hablar del pasado era hablar de política sino porque además, para muchos, fue preciso clausurar las puertas de un tiempo de muerte para poder creer en el futuro y en la vida.

Pero, como bien lo dice Benedetti,⁴ la amnesia es casi imposible, al menos para los pueblos. Esa parte de nosotros que queda en el pasado, insiste —más allá de nuestra obstinación— en hacerse un lugar en nuestra vida. De allí que desde un comienzo se hizo ardua la lucha en torno a ese pasado, en torno a la *significatividad de ese pasado para los tiempos presentes*.

Conflicto cultural y político que, como no puede ser de otra manera, se expresa en torno a la funcionalidad o no de ese pasado respecto a una *hegemonía social* desde la cual se trata de ratificar, cultural e históricamente, el actual proceso económico y social.

Lo que asombra en nuestra Argentina es la velocidad con la cual desde la cúpula del poder se imponen distintas lecturas y selecciones sobre este pasado reciente.

Recordemos en ese sentido que si en 1989 nuestro Presidente indultó a los criminales militares, lo que implicaba ciertamente reconocer la culpabilidad de los mismos pero, en función de la "unidad entre los argentinos", perdonar. Luego, a cuatro años de aquel lamentable decreto, reivindica el accionar de las FFAA en función de promover ascensos de militares⁵ que reconocen haber secuestrado, torturado, etcétera.

³ Tulio Halperín Donghi, *La larga agonía de la Argentina peronista*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 1994.

⁴ Mario Benedetti, *op. cit.*

⁵ Nos referimos al esfuerzo que realizó el gobierno para el ascenso de los capitanes Rolón y Pernías, y al reconocimiento que estos oficiales hicieron de su accionar en el Senado de la Nación. Para quien no sepa quiénes fueron estos oficiales conviene leer *Recuerdos de la muerte* de Miguel Bonasso.

UN PASADO DISPUTADO

No tengas miedo, ya dimos la vuelta al espanto,
 un viento algo más calmo se viene anunciando.
 El polvo de estas calles
 pone a santo con represor,
 pone al inocente en pena y despierta al asesino,
 témpano del olvido
 y de nunca decir nada,
 cuántas miradas caídas sin ver qué es lo que pasa.

LEÓN GIECO
Mensajes del alma

En términos generales podemos decir que la lucha en torno a la significatividad de ese pasado en los tiempos presentes, se ha expresado como una militancia (muy reducida y cada vez más marginal) de la memoria, pero también como una política (cada vez más amplia) para el olvido, y ha tenido tres momentos claves: el juicio a las juntas militares; el indulto, y las reivindicaciones oficiales del terrorismo de Estado.

El juicio a las juntas y la investigación de la Conadep⁶ fueron una instancia fundamental para la construcción de la memoria colectiva, implicaron la ventilación y revisión pública del terrorismo de Estado. Creaban conciencia de un pasado pero también de un futuro, "[...] como actos de verdad y justicia, aparecieron como barreras contra la impunidad y el olvido y como acontecimientos fundadores de la comunidad política".

Habría que dejar claro que tales juicios se realizaron no por el coraje de los gobernantes sino más bien por la disponibilidad que la corporación militar tenía, luego de la Guerra de Malvinas, para entregar a la justicia civil a sus comandantes ya retirados.

El 17 de octubre de 1989 (fecha significativa para muchos argentinos), el presidente Menem decreta un indulto presidencial a los condenados por terrorismo de Estado y a parte de la cúpula de Montoneros.

⁶ Comisión Nacional por la Desaparición de Personas (Conadep), cuyo trabajo final fue el libro *Nunca Más*, Editorial EUDEBA.

Fue el golpe mutilador más duro para la construcción de la memoria colectiva,⁷ para las posibilidades de reflexión abierta respecto a la responsabilidad que le cabe a la sociedad argentina respecto a lo sucedido en aquella experiencia de los años setenta y, por lo tanto, "debilita las bases sobre las que se buscaba articular una nueva comunidad política".

Finalmente, si el indulto presidencial fue un trago amargo, las reivindicaciones que nuestro gobierno realizó de aquel accionar militar, la apatía con que fue contemplada esa reivindicación, como la actual y rastrera manipulación política respecto a las leyes de Punto Final y Obediencia Debida,⁸ exceden las posibilidades de cualquier esfuerzo digestivo. Porque ponen en evidencia que *la obstinada política oficial para el olvido, viene a coincidir con una cada vez más limitada demanda pública para que esa política se revierta*, afirmándose como consecuencia, un consenso cada vez más amplio sobre la idea de que aquello es una etapa cerrada y de que hasta aquí ha llegado la revisión. Una revisión que no sólo no implicó una absoluta condena para los criminales y cómplices, sino que además no alcanzó a evidenciar, al menos para la gran mayoría del país, que el conjunto de la sociedad fue parte de ese proceso.

CONFRONTAR CON EL OLVIDO

Todos los días que te lleve saber cómo esto fue,
te servirán para ser en otro tiempo algo más libre.

LEÓN GIECO
Mensajes del alma

En lo que concierne a nuestra actividad en las aulas, esa política oficial para el olvido en el marco de una creciente atonía social, parece fortalecerse con las históricas dificultades de los profesores de historia para pensar su

⁷ Hilda Sabato, "Historia reciente y memoria colectiva", Revista *Punto de Vista*, núm. 49, Buenos Aires, agosto de 1994.

⁸ Las acciones posteriores del gobierno de Alfonsín como las instrucciones a los fiscales, la Ley de Obediencia Debida y de Punto Final van marcando la senda hacia el definitivo indulto.

presente y por tanto promover en sus alumnos un criterio crítico respecto al mismo.

Son varios los problemas que pueden advertirse en este sentido, de los cuales no deben excluirse las condiciones laborales de los docentes. Pero respecto a lo que a nosotros hoy nos convoca, hay ciertas cuestiones que condicionan fuertemente la articulación de los contenidos como también la experiencia en el aula, y es la permanencia de ciertos criterios positivistas respecto a aquello *objetivable* en la disciplina, es decir aquello capaz de ser considerado asépticamente sin las "impurezas" propias de la valoración que convierten el discurso histórico en *opinión*. Criterios que hacen que los hechos o procesos a ser analizados, en la misma medida que se acercan a la vida del historiador, docente o alumno, sean abandonados. Porque —se dirá entonces— eso no es historia, es política u opinión en el mejor de los casos. Parecería entonces que estamos ante un problema epistemológico sobre el cual no nos explayaremos, no sólo porque hay mucha tinta que ha corrido en este sentido sino además porque muchos profesores de historia tendemos a creer que esa tinta corre en vano.

Lo cierto es que ese legado positivista se evidencia tanto en la práctica docente como en la producción académica, aunque en este ámbito aparecieron textos que tienden a romper esa limitación.⁹ Pero en lo que a lo nuestro concierne, en la escuela media estos criterios se hacen evidentes en la selección de contenidos como en los manuales de historia.¹⁰ Tanto en uno como en otro, ya lo hemos dicho, los esfuerzos se ponen más especialmente en comprender aquellos procesos que se consideran posibles de ser analizados "objetivamente". De manera que si para los manuales, "al menos hasta la segunda Guerra mundial, habían considerado como pasado digno de ser estudiado a aquel que culminaba en Caseros o Pavón", es decir que la segunda mitad del siglo XIX se omitía o a lo sumo se le dedicaban algunas páginas; en nuestros

⁹ Son buen ejemplo de ello Luis Alberto Romero, *Breve historia de la argentina contemporánea*, Buenos Aires, FCE, 1994; Tulio Halperin Donghi, *La larga agonía de la argentina peronista*, Buenos Aires, Ariel, 1994; e I. Dussel, S. Finocchio y S. Gojman, *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*.

¹⁰ Fernando Devoto, "Idea de Nación, inmigración y 'cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)", *Estudios Sociales*, núm. 3, 2do semestre, UNL, Santa Fe, 1992.

días, salvo h
(1950) y lo
Esa misma
cualquier d
ticamente n

De man
des de cará
pone el co
cuestiones i

No obs
del olvido. Yo
1969, en el
ser: "Que A

Sus arg
con traumá
aquella exp
tas, en la ig
para volver

—ahora cor
años 1983-
principal pr

De mar
de los conte
monstruoso

La prete
en el presen
terror cubri
y victimario
cidad debe
sentido si n
sobre el clin

¹¹ Theod
abril de 1969,

días, salvo honrosas excepciones, la historia llega a lo más hasta el peronismo (1950) y lo demás —si bien no es excluido— se le dedica muy poco espacio. Esa misma realidad se presenta en los programas de Historia Argentina de cualquier docente, donde la década de los sesenta o la pasada dictadura prácticamente no existen.

De manera entonces que si la enseñanza de la historia tiene ya dificultades de carácter estructural, por decirlo de alguna manera, el desafío que impone el contexto político y la actual *fragmentación de la memoria* parecen cuestiones imposibles siquiera de ser enfrentadas.

No obstante, creemos que *no hay coartada válida que nos convierta en cómplices del olvido*. Ya Adorno había argumentado en una memorable conferencia de 1969, en el sentido de que la primera exigencia de la educación alemana debía ser: "Que Auschwitz no se repita."¹¹

Sus argumentos de entonces parecen hablar de una Alemania también con traumáticas relaciones con su pasado, por lo que —y sin querer comparar aquella experiencia con nada— también nosotros al pensar en estas encuestas, en la ignorancia respecto al terrorismo de Estado, al releer el *Nunca Más* para volver a trabajarlo en clases, no acertamos a comprender como *nunca más* —ahora como expresión— no ha pasado de ser una consigna política de los años 1983-1984 para convertirse —para decirlo de alguna manera— en la principal premisa de nuestra tarea educativa.

De manera que creemos necesario reinstalar, reformulando el conjunto de los contenidos, la cuestión en las aulas. Fundamentar ello "tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido".

La pretensión al trabajar estos temas debe ser recuperar el protagonismo en el presente poniendo en tela de juicio el pasado. Recuperar la idea de que el terror cubrió al conjunto de la sociedad, que no fue sólo cuestión de víctimas y victimarios sino que la sociedad estuvo implicada en ello y sobre su complicidad debe reflexionar. "La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica". Autorreflexión sobre el clima social y cultural que rodeó la represión y la violencia. Es decir

¹¹ Theodor W. Adorno, "La educación después de Auschwitz", Conferencia radial del 18 de abril de 1969, Revista *Delito y Sociedad*, núm. 3, 1er semestre de 1993.

que más allá de la identificación de los culpables, deberá indagar acerca de la "responsabilidad colectiva respecto del contexto mental y cultural en el que los crímenes masivos fueron posibles".

En un intento de enfrentar este desafío, hemos iniciado, en una escuela de adultos,¹² importantes esfuerzos para desbaratar toda una concepción tradicional de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

La propuesta abarcó todas las materias del área, y pretendió que "nuestro egresado, al momento de terminar sus estudios, sea capaz de comprender la realidad regional, nacional e internacional en la que vive, con cierto grado de profundidad".

Nuestra propuesta ha girado en torno a sumar esfuerzos individuales, hasta ahora dispersos, en una estrategia común de reestructuración y rearticulación de los contenidos en función de tres o cuatro categorías que, a la manera de llaves de acceso a la realidad, deberían ser trabajadas en todos los años y en un nivel de complejidad creciente. De manera que, al finalizar el proceso, ello conforme un conjunto de poderosas herramientas para comprender la realidad que vivimos, y poder transformarla.

La elaboración de la propuesta implicó determinar cuáles eran esas llaves de acceso que, a nuestro criterio, posibilitarían una lectura no superficial de la realidad. Como también la necesidad de establecer un corte en la historia que trabajamos en clase, que nos saque del esquema tradicional donde, en tres años, nuestros alumnos debían estudiar desde la hominización hasta donde se llegue.

En términos históricos, establecimos el corte —a partir del cual se trabajaría desde 1er año— en la crisis del feudalismo y orígenes del capitalismo—. Ello porque *nuestra realidad actual* es la de una sociedad inmersa en la reformulación del sistema capitalista (ahora sin alternativas aparentes), como también de los lazos de dependencia de la Periferia.

Por otro lado esa realidad para poder ser comprendida precisa necesariamente no sólo tener una idea del *desarrollo capitalista*, sino también del nuevo rol del *Estado* como también de la mutación de los *conflictos sociales* en ese proceso. Por lo que estas *categorías* se convirtieron en claves para la com-

¹² Área Ciencias Sociales, "Propuesta de trabajo departamental: Reestructuración de contenidos", núm. 60, CPEM, Neuquén, Argentina.

prensión
titución

Per
criteri
plicó u
porque
hombre
bién de
segund
ma, el e
y dond

Est
pensar
como e
lo econ
tambié

Si
herran
la reali
va hist
ción co

Es
la histo
que ya
das y e
atrever
por cie
espírit
estamo
toria e
viene r

prensión de la realidad, y deberían ser apprehendidas en su proceso de constitución histórica.

Pero además estas categorías y este corte fueron pensados también con criterio disciplinar. En este sentido decimos que la Revolución Industrial implicó una censura clave en la historia de la humanidad. Entre otras cuestiones porque a partir de allí, con el establecimiento definitivo del capitalismo, los hombres adquieren una capacidad casi ilimitada de reproducirse como también de producción de bienes, servicios y de explotación de los recursos. Y en segundo lugar, porque en términos materiales y mentales se establece un sistema, el capitalista, que se irá redefiniendo permanentemente hasta el día de hoy, y donde nuestro continente se ha insertado siempre en forma subordinada.

Estas categorías, *conflicto social*, *Estado y capitalismo*, son construidas al repensar el proceso histórico de nuestro país, en el marco de Latinoamérica, como conjunto estructural que comparte ciertas características, al menos en lo económico. En este sentido, y desde este encuadre, debe ser incorporado también el análisis de lo regional.

Si nuestro objetivo es entonces que nuestros alumnos construyan una herramienta que les permita al menos leer más profunda y críticamente la realidad, el último año deberá ser dedicado al análisis, desde una perspectiva histórica de problemáticas actuales. En una tarea que permita una integración conceptual y de lo trabajado en las otras asignaturas del área.

Es obvio que, para una mirada tradicional, nos hemos salido del marco de la historia para entrar en el plano de la opinión y la política. Nosotros decimos que ya no queremos una historia que opine, autocensure mediante, a escondidas y con vergüenza. Creemos que así como historiadores profesionales se atreven a escribir sobre su presente, tornando a sus juicios más explícitos y por cierto discutibles, nosotros también, en las aulas, debemos recrear ese espíritu de *ensayo* que nos permita posicionarnos frente a la realidad. Porque estamos convencidos, por sobre todas las cosas, que "la enseñanza de la historia es un instrumento demasiado fuerte como para renunciar a algo que viene muy mezclado con la historia, y es la capacidad de crear conciencia".

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor, "La Educación después de Auschwitz", Conferencia radial, 18 de abril de 1969, Revista *Delito y Sociedad*, núm. 3, 1er semestre, 1993.
- Althusser, Louis, *Aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Argumedo, Manuel, et al., *Elaboración curricular y aprendizaje colectivo en la Educación Participativa*, BCA /MBC-SUPS, Serie Publicaciones e Miscelaneas, núm. 646, Brasilea, 1986.
- Benedetti, Mario, *Perplejidades de fin de siglo*, Editorial Seix Barral, Buenos Aires, 1993.
- Berthell, Leslie, et al., *Historia de América Latina*, Editorial Crítica, Barcelona, 1991.
- Blanco, Nieves, "La cultura institucional de la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 13, España, 1994.
- Bruner, Jerome, *Actos de significados*, Editorial Alianza, Madrid, 1990.
- Castoriadis, Cornelius, *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.
- , *El avance de la insignificancia*, Editorial Eudeba, 1997.
- , *El hombre fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires, 1990.
- Cerejido, Marcelino, *Ciencias sin sexo*, Editorial Siglo XXI, México, 1994.
- Dermeval, Savan, "El papel del pedagogo", mimeografiado, São Paulo, Brasil, 1985.
- Derrida, Jaques, et al., *Texto y reconstrucción*, Editorial Anthropos, España, 1989.

- Devoto, Fernando, "Idea de Nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)", *Estudios Sociales*, núm. 3, segundo semestre, UNI, Santa Fe, 1992.
- Díaz Barriga, Ángel, *Los orígenes de la problemática curricular*, CESU-UNAM, México, 1991.
- Didi-Haberman, Georges, *Lo que vemos, lo que nos mira*, Editorial Bordes Marnantial, Buenos Aires, 1997.
- Dussel, Enrique, *América Latina dependencia y liberación*, Editorial García Cambreiro, Buenos Aires, 1973.
- Foucault, Michael, *Hermenéutica del sujeto*, Editorial La Piqueta, España, 1994.
- Freire, Pablo, "Primeras Palabras", *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI, 1994.
- , *Pedagogía de la esperanza*, 3a edición, Editorial Siglo XXI, México, 1998.
- Gadamer, Hans, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1992.
- Furt, Hans, *El conocimiento como deseo*, Editorial Alianza Minor, España, 1992.
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Editorial Taurus, 1990.
- , *Ciencia y técnica como ideología*, Editorial Tecnos, Madrid, 1986.
- Halperín, D. Tulio, *La larga agonía de la Argentina Peronista*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 1994.
- Heidegger, Martín, *Serenidad*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994.
- Jaureche, Arturo, *Metodología para el estudio de la realidad Nacional*, Editorial La Ventana, Argentina, 1984.
- Libaneo, Juan Carlos, "Didáctica y práctica social", mimeografiado, Brasil, 1993.
- Mahentzo, *Currículo y cultura*, Santiago de Chile, 1996.
- Matos, R., *Planificación estratégica*, OMS, 1988.
- Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano, Tesis autopoietica del conocimiento*, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1993.
- , *Emociones y lenguaje en educación y política*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile, 1995.
- Morales Ascencio, Heli, *Sujeto del inconsciente*, ENEP Aragón-UNAM, México, 1993.
- Morin, Édgar, *El Método*, Editorial Cátedra, México, 1986.

OCDE,
País
Osorio,
San
Piaget,
ca l
Quinta
Rev
—
EN
Reich,
Rodrig
San
Romer
Ais
Ruz, J
ver
—
les,
Sábato
nú
Shaff,
Shard
M
Svarst
ge
Valen
pr
co
Zeme
E
—
B
—
B

- OCDE, *Escuela y calidad de la enseñanza*, Ministerio de Educación, Editorial Paidós, España, 1991.
- Osorio, Jorge, "¿Qué Pedagogía Crítica?", Revista *La Piragua*, núm. 7, CEAAL, Santiago de Chile, 1993.
- Piaget, Janine, et al., *Psicoanálisis y violencia de Estado*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.
- Quintar, Estela, "Metodología de la construcción curricular a nivel local", Revista *La Piragua*, núm. 8, CEAAL, Santiago de Chile, 1994.
- , "Didáctica problematizadora e integradora", *Cuadernos de Posgrado*, ENEP Aragón-UNAM, México, 1993.
- Reich, Whilham, *La función del orgasmo*, Editorial Paidós, 2001.
- Rodríguez, Darío, et al., *Sociedad y Teoría de Sistemas*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1991.
- Romero, Luis Alberto, *Breve Historia de la Argentina contemporánea*, FCE, Buenos Aires, 1994.
- Ruz, Juan, *La actitud teórica en la ciencia de la educación, análisis y propuesta*, Universidad Educare, Santiago de Chile, 1994.
- , "Lo instrumental y lo valórico en la educación chilena", *Estudios Sociales*, núm. 74, 1993.
- Sábato, Hilda, "Historia reciente y memoria colectiva", Revista *Punto de vista*, núm. 49, Buenos Aires, 1994.
- Shaff, Adam, *¿Qué futuro nos aguarda?*, Editorial Crítica, Barcelona, 1988.
- Shardokov, M. N., *Desarrollo del pensamiento en el escolar*, Editorial Grijalbo, México, 1986.
- Svarsthein, L., *Invariancia y cambio en las organizaciones*, Editorial Paidós, Argentina, 1990.
- Valencia García, Guadalupe, "El tiempo interminable. Breve acercamiento al problema de la temporalidad social", mimeografiado, CIICH-UNAM, México, 1997.
- Zemelman, Hugo, *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, Editorial Siglo XXI, 2001.
- , *Horizontes de la Razón I*, El Colegio de México, Editorial Anthropos, Barcelona, 1992.
- , *Horizontes de la Razón II*, El Colegio de México, Editorial Anthropos, Barcelona, 1992.

Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la teoría*, El Colegio de México, Editorial Anthropos, Barcelona, 1992.

———, *Conocimiento y sujetos sociales*, El Colegio de México, 1a reimpresión, México, 1997.

———, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México, México, 1996.

———, "Suplementos", *Conocimiento y sentido*, núm. 45, Editorial Anthropos, Barcelona, 1994.

*D*idáctica problematizadora e integradora, didáctica no parametral y didáctica de la potenciación son momentos de este pensar compartido, de este hacer teoría. La epistemología aporta no sólo una postura ante el conocimiento sino que, desde ella, se incide en las formas de hacer conocimiento que no es lo mismo que traficar información. No es posible pensar la construcción del conocimiento sin un pensar epistémico que desafíe permanentemente el orden desde una crítica que se revitaliza en la recreación de alternativas viables, lo cual implica directamente los procesos de formación. Las reflexiones epistémico-didácticas llevan a la comprensión de la función sustantiva de las lógicas de razonamiento en la construcción de conocimiento y, por ende, las creencias, mitos y ritos aún en la modernidad siguen abarcando formas de comprender y ver la realidad.

La enseñanza como puente a la vida tiene como objetivo recuperar, desde la enseñanza, la promoción de un pensamiento no parametral con posibilidad de "darse cuenta" y "dar cuenta" de lo que somos y hacemos sujetos capaces de reconfigurarnos en la Historia de la cual somos productores a la vez que producidos.



Estela Gauntar nació en Neuquén, Argentina. Es doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) del Distrito Federal, México, con amplia trayectoria como profesora en todos los niveles educativos, consultora en aspectos vinculados a planificación y desarrollo de políticas públicas para educación, reformas educativas y diseños curriculares para educación básica y superior en diferentes países de América Latina. Además, fue directora de varios proyectos de investigación entre los que destacan: Teoría de la enseñanza en el contexto histórico-social, Pensamiento y cultura en América Latina, Desafíos y perspectivas en la formación de sujetos y cosmovisión indígena y Construcción de conocimiento.

Actualmente se desempeña en México como secretaria general del Instituto Pensamiento y Cultura General en América Latina.

ISBN: 970-36-0301-7



9 789703 603015