



---

# José Luis Lens

---



# **CÓMO DEJAR DE SER UN DOCENTE BANCARIO**

---

El camino  
hacia la práctica de una educación  
verdaderamente problematizadora

---



© **CÓMO DEJAR DE SER UN DOCENTE BANCARIO**

El camino hacia la práctica de una educación verdaderamente problematizadora

**JOSÉ LUIS LENS**

**E-mail:** [jllens@gmail.com](mailto:jllens@gmail.com)

ISBN

**Diseño y diagramación:** Marcelo Saraceno

**E-mail:** [marcelosaraceno@yahoo.com.ar](mailto:marcelosaraceno@yahoo.com.ar)

Elaborado con el apoyo de la FUNDACIÓN EDUCACIÓN PARA EL PROGRESO, como contribución a la reflexión internacional sobre la transformación de la educación.

Las ideas y opiniones expuestas en la presente publicación son propias de su autor y no reflejan necesariamente las opiniones de FUNDACIÓN EDUCACIÓN PARA EL PROGRESO.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio.

Esta obra  
está dedicada a Paulo Freire,  
una fuente inagotable de inspiración,  
aliento y esperanza para todos aquellos  
que soñamos con un mundo distinto.



---

**A mis colegas**

---



A mis colegas docentes, que se desempeñan en cualquiera de los distintos niveles del sistema educativo y dictan cualquier temática o disciplina, no importa la que fuere, los invito a reflexionar sobre su realidad social, política y educativa, para ayudarlos a resignificar y transformar sus prácticas pedagógicas.

Los llamo a la reflexión para que dejen de ser docentes bancarios. Porque todos tenemos una impronta bancaria. Sería una rareza que no la tuviéramos. Todos los que pasamos por este sistema educativo, tenemos una impronta bancaria, seamos docentes o alumnos. Nadie está libre. En mayor o menor grado nuestro sustrato conductual bancario aflora de diferentes maneras.

La reflexión sobre nuestras propias prácticas nos lo irá mostrando con claridad. Por eso, los convoco para comenzar a convertirse en docentes dialógicos, educadores o educadoras conscientes de que la educación debe servir para cambiar el mundo, para ayudar a convertirlo en un lugar más humano, más sustentable, más justo, igualitario, solidario y sustantivamente democrático. Vale la pena intentarlo, vale la pena poner lo mejor de nosotros en esta tarea.

Les comento que la reflexión deberá ir de los supuestos a las prácticas. ¿Y cuáles son los supuestos desde donde partimos?

### **Por ahora reflexionaremos sobre las siguientes ideas clave:**

La educación no puede ser neutra, porque depende de valores. Los valores dominantes en las sociedades, del signo ideológico político que fueren, son los de los sectores dominantes. Por eso, decimos que los sistemas educativos formales tradicionales, son el producto de los sectores dominantes en “todas” las sociedades, del color ideológico que sean y, como tales, reproducen y reproducirán sus valores, los valores dominantes.

En tanto los sistemas educativos son administrados y dependen de los sectores dominantes (no importa el signo político-ideológico,

aunque nuestra referencia clara es el neoliberalismo), son sistemas que, histórica y culturalmente, reproducen, ordenan y disciplinan, en el marco de los valores de los sectores que dominan en las sociedades y en el mundo.

Lamentablemente, este carácter ordenador, disciplinador y reproductor de los valores dominantes que posee el sistema educativo, está totalmente **naturalizado** en nuestras sociedades y en el mundo, salvo las esporádicas y excepcionales voces críticas que lo denuncian y luchan, como pueden, por superarlo. Y todo aquello que está **naturalizado**, por supuesto, se acepta sin más, no es un problema, no se discute.

Ante esta circunstancia, los docentes estamos comprometidos a definir cuáles son nuestros valores, desde qué lugar, a favor de quiénes y en contra de quiénes realizaremos nuestra tarea. Y si, como educadores o educadoras, no somos conscientes de la imposibilidad de pensar una educación neutra, igualmente habremos definido nuestra posición, en este caso: a favor del statu quo, es decir, de dejar las cosas como están.

***Educador, educadora, los invito a comenzar a desnaturalizar el carácter antidemocrático, ordenador, reproductor y disciplinador del sistema educativo. Para eso, los convoco a que comiencen a discutir estos temas con sus colegas en la institución en las que se desempeñan.***

***No lo dejen para mañana, comiencen hoy a problematizarse y discutirlo con sus compañeros de trabajo!***

Les recuerdo una de las premisas importantes: si bien la tarea de tomar consciencia para resignificar y transformar nuestro rol de ciudadanos comprometidos y docentes dialógicos es personal, no es individualista, sino que tiene una proyección colectiva, ya que está orientada a crear una base docente en continuo crecimiento y evolución, crítica, comprometida y transformadora.

---

**Tomemos conciencia**

---



Las escuelas son dispositivos del Estado y el Estado es de nosotros, no de los gobiernos. En consecuencia las escuelas son nuestras, de los ciudadanos, de la gente, del pueblo.

Pero la ciudadanía parece haber olvidado que es depositaria del poder, dueña del Estado, y que lo viene delegando a gobiernos transitorios para que lo administren y no para que se adueñen de él y hagan con él lo que quieran.

El pueblo no sólo debe saber controlar a quienes ha delegado el poder de administrar, sino que también debe tener la iniciativa en el cambio, para lo cual debe aprender a exigirle a los gobiernos –no al Estado, porque el Estado es suyo– que hagan lo que el pueblo quiere.

Proponer, tomar la iniciativa, autogestionarse, demandar, exigir, incidir políticamente, controlar, pedir cuentas, estas son las tareas y responsabilidades del pueblo. Pero debe estar preparado para hacerlo. Para participar y comprometerse activamente en la construcción de su presente y de su futuro. Su papel no es el de cliente del poder político, tampoco el de mero objeto sometido al poder manipulador de los medios masivos de comunicación, ya estén en manos privadas o de los gobiernos de turno. Su rol es decisivo para sustanciar una verdadera democracia. Su delegación del poder del Estado en manos de los gobiernos, no puede ser una enajenación que lo deje inerte y desnudo, totalmente desempoderado.

Educar al soberano, frase que en el proyecto sarmientino significaba preparar al pueblo para ser funcional a la sociedad liberal, en un proyecto transformador sustantivamente democrático significa algo muy diferente. Significa promover su empoderamiento, para lo cual es necesario favorecer su autonomía y capacidad crítica, dándole herramientas para convertirse en una ciudadanía comprometida y capaz de participar activamente en la transformación de su sociedad y el mundo.

*Pero nos surge una pregunta: ¿La escuela que tenemos prepara a los alumnos que estudian en sus aulas para esto? Es evidente que no!! Y las razones por las cuales no lo hace no son pedagógicas, ni didácticas, son eminentemente políticas. Paulo Freire – uno de nuestros más importantes referentes inspiradores- lo explica con claridad cuando nos señala que sería, en verdad, una actitud muy ingenua de nuestra parte, esperar que las clases dominantes desarrollasen una educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. Es obvio que las clases dominantes no se suicidan.*

El establishment político-económico, aunque muchas veces se intenta legitimar como nacional y popular o defensor acérrimo de la libre expresión (dependiendo del polo corporativo de que se trate), sabemos que es la expresión de intereses que no son populares. Tampoco son populares los altos funcionarios de los gobiernos, que se enriquecen en la función pública, lo que es aberrante, aunque la mayoría de las veces la ciudadanía permanezca indiferente.

*La escuela no promueve una ciudadanía crítica, activa, comprometida y capaz de participar en la transformación de la realidad, lo que es fundamental para conseguir una auténtica democracia. Sin un pueblo realmente empoderado es imposible la democracia. Y la educación que tenemos no va en esta dirección, por el contrario. Por eso, necesitamos imperiosamente una escuela diferente.*

Pero, como sabemos que del establishment político-económico no podemos esperar que surjan programas, proyectos y acciones capaces de transformar sustantivamente la educación; entonces, ¿cómo será posible transformarla? ¿Quién o quiénes podrán hacerlo? ¿Dónde está el motor para cambiar la educación?

Los únicos que estamos en condiciones de transformarla realmente somos nosotros los docentes. ¿Cómo? Comenzando por transformarnos nosotros mismos. Para este proyecto no le podemos pedir nada a los gobiernos políticos, por lo que deberemos luchar para conseguirlo. **Una educación sustantivamente democrática, una educación realmente liberadora, no se obtiene de regalo, sino que se conquista.**

Cualquier cambio que pretendamos en la educación o en la sociedad comienza por nosotros mismos. Se trata de cambios personales, pero –como señalamos- no individualistas. Cambios personales con proyección colectiva. Porque para multiplicar el cambio es necesario unidades, ya que si todos somos cero, la suma de ceros siempre dará cero. Pero cuando comiencen a aparecer las unidades, entonces, el primer cero nos dará diez, el segundo cien, el tercero mil, y así se multiplicará la transformación que estamos buscando.

Esta transformación personal se sostiene en una opción ético-política, porque es incondicional y responde a una toma de conciencia respecto de la realidad social y planetaria. Si la opción respondiera a algún tipo de condiciones o condicionamientos ya no sería ética. Si yo para cambiar espero a que cambien los que me rodean, la opción no sólo no es ética, sino que también se desnaturaliza. La opción es política porque está orientada a transformar la realidad en el marco de una toma de conciencia de que se trata de un logro que debe ser conquistado, para lo cual hay que pelear. Sin lucha no se consigue.

La transformación es personal y tiene una proyección colectiva, no sólo hacia nuestros colegas, sino también hacia la ciudadanía toda.

***La transformación sustantivamente democrática de la educación comienza en cada uno de nosotros, con la decisión inquebrantable de dejar de ser docentes bancarios!***



---

# **Radiografía del docente bancario**

---



No hay docente que no tenga algo de bancario. Todos tenemos algún rasgo bancario. Sería un milagro que no lo tuviéramos, porque todos fuimos formados en este sistema educativo. Todos somos hijos del sistema formal tradicional de educación.

Antes de ir a la radiografía es importante aclarar que lo que vamos a mostrar es la figura de un docente bancario puro, un modelo ideal que, en tanto tal, no existe en la realidad. Aunque no existe, el modelo ideal nos servirá de parámetro para reflexionar respecto de cuánto de bancarios tenemos los docentes reales. Comparándonos contra el modelo podremos reflexionar respecto de qué es lo que tenemos de bancarios, como toma de conciencia inicial para comenzar nuestra tarea personal de superación.

El docente bancario no tiene idea del carácter político de la educación, porque carece de claridad política. No sabe que todas las acciones ciudadanas tiene un carácter político, no partidario, sino político. Tampoco sabe que la educación del sistema responde siempre a los valores de los sectores dominantes. Cree que la educación es neutra. Y se equivoca completamente.

En la lógica del error anterior, el docente bancario cree que la educación es un sistema endógeno, con reglas propias y que todo tiene una solución pedagógica y/o didáctica. Por eso, es un buscador de recetas didácticas, porque cree que todo se arregla con ellas.

El docente bancario es autoritario, aunque no sea consciente de ello, aunque no lo crea. Muchos docentes creen que porque les dejan hablar a sus alumnos, los escuchan y les permiten algunas cosas, por eso, son democráticos. Y no perciben, por ejemplo, el carácter antidemocrático de la imposición de los contenidos, cuya selección, elaboración y determinación es el resultado del accionar inconsulto de un grupo de expertos en el marco de los lobbies de los sectores del establishment político, económico y religioso. Como veremos, el bancarismo comienza con la aceptación acrítica de los contenidos escolares.

Tampoco perciben lo antidemocrático de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en la que ellos son quienes prescriben lo que hay que hacer y cómo hacerlo y los alumnos son meros receptores pasivos de sus incidencias.

El docente bancario no tiene la menor sospecha de que no es posible transmitir conocimientos. Él cree que transmite conocimientos, que dona conocimientos, por eso explica y explica, creyendo que con ese recurso sus alumnos aprenderán. No sabe que el aprendizaje es una tarea que depende exclusivamente de los alumnos. Si los alumnos no están motivados y no tienen interés en aprender, no habrá aprendizaje. Al ignorar este hecho fundamental, sus clases se convierten en instancias prescriptivas, llenas de consignas para que los alumnos realicen tareas, que la mayoría de las veces no les interesan y, por lo tanto, respecto de las cuales no obtendrán prácticamente ningún beneficio personal ni educativo.

Pero debemos meternos en el centro del problema, porque para dejar de ser un docente bancario no sólo es necesaria una fuerte reflexión crítica, sino también la decisión de llevarla a la práctica, disponer de recursos y saber cómo hacerlo.

---

# **¿Qué es el bancarismo en la educación?**

---



Como lo señalamos, todos los docentes del sistema tenemos algo de bancarios. Unos más, unos menos. Algunos muy bancarios, otros bancarios, otros menos bancarios, pero todos bancarios. No existe posibilidad de escapar a este designio:

- 1) ¿Qué significa ser un docente bancario? y
- 2) ¿Por qué todos tenemos ese designio?

El concepto de “educación bancaria” fue creado y explicado por Paulo Freire en el capítulo II de su obra más emblemática: “Pedagogía del oprimido”. Los invito a leerlo y releerlo. Por su riqueza y la profundidad, radicalidad y sensibilidad humana que pone en juego, este texto nos pide urgente lectura y relectura. Colóquenlo ya en su agenda. Me lo van a agradecer.

El “bancarismo” es una característica esencial de la cultura escolar tradicional. Como hija pródiga de la burguesía liberal triunfante, la escuela, el sistema educativo escolar, posee una matriz histórico-cultural reproductora y disciplinadora.

Recordemos esa magnífica idea de Marx en la Ideología Alemana, cuando señala que “las ideas dominantes son las de los sectores dominantes”. Por una sencilla razón, quienes tienen el poder material, poseen, a la vez, el poder ideológico y espiritual. Para entender cabalmente esta idea basta una breve reflexión sobre el poder mediático en la época que nos está tocando vivir. Estamos viviendo una época donde la manipulación mediática ha alcanzado niveles de efectividad nunca antes vistos. No demoren mucho en comenzar a desentrañar esta problemática, porque tiene un peso enorme en nuestras vidas. Creo que debería ser un permanente tema de discusión con nuestros compañeros de trabajo.

¿Qué reproduce el sistema escolar? Ni más ni menos que los valores dominantes. En este caso los valores de la democracia liberal (hoy el neoliberalismo), la doctrina legitimadora del sistema capitalista. Porque, no nos engañemos, la educación reproduce y

disciplina en el marco del poder, no importa el signo que éste tenga. En los sistemas socialistas históricos y presentes la escuela también reproduce los valores dominantes, los intereses de los grupos que dominan en esas sociedades.

Y como los sectores dominantes no se suicidan, no debemos esperar que los sistemas educativos –de cualquier signo político-ideológico– promuevan una educación orientada a formar ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con sus sociedades y el mundo. Nunca promoverán un pensar crítico de los alumnos, un pensar auténtico. Porque pensar auténticamente es peligroso. No lo harán porque no están interesados en eso, sino en lo contrario, en socializarlos para su mejor adaptación al mundo que ellos han creado a imagen y semejanza de sus intereses y que, de ninguna manera, debe ser transformado. Aquí esta la explicación del carácter reproductor y disciplinador de la escuela, de los sistemas educativos.

¿Cómo se expresa este carácter reproductor y disciplinador de la escuela, del sistema educativo escolar?

Antes de responder a la pregunta les hago una recomendación importante:

Para comprender y apropiarse adecuadamente de la respuesta que vamos a proporcionarles, es necesario que pongan en marcha una reflexión sobre sus propias prácticas.

Pónganse a pensar en sus propias prácticas educativas como docentes. Seguidamente, dispáren una autocrítica a partir de comparar lo que les señalaremos y lo que ustedes hacen realmente en sus lugares habituales de desempeño docente.

***Charlen y discutan con sus colegas y directivos de la institución en la que se desempeñan este punto. Es importante que lo hagan!***

Lo que voy a narrarles tiene que ver con el carácter de los contenidos educativos (el qué se enseña y aprende) y los métodos de enseñanza-aprendizaje (el cómo se enseña y aprende).

Cuanto más analizamos las relaciones dominantes entre docentes y alumnos en cualquiera de los niveles de las escuelas y universidades de nuestro sistema educativo, más claro nos queda de que se trata de relaciones que presentan un carácter especial:

Son relaciones de naturaleza principalmente narrativa, discursiva, disertadora, explicadora, que implican, y he aquí el meollo de la cuestión del “bancarismo”, un sujeto activo que “explica”, el docente, y objetos pacientes, meramente oyentes y fundamentalmente receptivos, los alumnos, que escuchan. Existe como una especie de enfermedad de la “explicación”. Fijémonos que hasta los alumnos – y ni que hablar de los padres- han “naturalizado” esta situación, ya que no pocas veces comparando a profesores y maestros, dicen, por ejemplo: “esta profesora sí que es buena, esta profesora sí que explica bien”.

La tónica esencial de la educación es principalmente la de explicar, siempre explicar!!

Con toda honestidad, sinceridad y criterio autocrítico: ¿es Ud. un docente más explicador que problematizador, o viceversa?

Conviene que comience con la toma de posición epistemológica respecto de sus prácticas.

No lo deje para mañana!! Comienza ya!

El supuesto que subyace en este explicar, explicar y siempre explicar, de la visión bancaria de la educación, está en la comprensión del conocimiento como una “donación” de aquellos que se creen sabios a aquellos que son juzgados como ignorantes, en una palabra, de los profesores a los alumnos.

La explicación, cuyo sujeto son los educadores, conduce a los educandos a una inevitable memorización mecánica de los contenidos. Peor aun, la explicación los convierte en recipientes que son llenados por el educador. Cuanto más llenen con sus depósitos a los educandos, tanto mejores educadores serán. Cuanto más se dejen llenar dócilmente los educandos, tanto mejores alumnos serán. Es esta una experiencia palpable en las escuelas: los mejores alumnos son los más domesticables. La rebeldía, la discrepancia, la crítica, nos se premian en la escuela. El alumno ideal es el más disciplinado y disciplinable.

De este modo la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita, el depositante. He aquí los fundamentos del concepto de “bancarismo”.

¿Cuánto tenemos de bancarios? Aquí es fundamental la autocrítica.

¡Y cuidado! Que estas características del sistema educativo, están fuertemente “naturalizadas” por las mayorías ciudadanas (directivos, docentes, alumnos, padres, ciudadanos comunes). Digamos que se viven como algo natural. Y nadie discute ni cuestiona lo que es natural.

***Si ha tomado conciencia de que la escuela es un lugar donde los alumnos no aprenden a construir conocimientos porque memorizar no es aprender, de que en ella se practica el bancarismo, de que la mayoría de los docentes somos bancarios y de que se requiere de una gran coherencia para dejar de serlo, entonces, ha dado el primer gran paso para convertirse en un docente dialógico.***

---

# **La verdad de la crisis en la educación**

---



A la educación tradicional del sistema hoy se le critican muchas cosas, y cada vez con más énfasis y escepticismo. ¿Qué se le critica?:

- Que todo cambia, pero la educación es totalmente refractaria a los cambios.
- Que la educación escolar es un sistema completamente obsoleto para la época que vivimos.
- Que mata la creatividad.
- Que es autoritaria.
- Que inhibe la curiosidad.
- Que no es inclusiva.
- Que es discriminativa.
- Que los chicos se aburren en la escuela,
- Que el mundo cambió y la escuela no cambió.
- Que la metodología de enseñanza-aprendizaje escolar no sirve para conocer porque está basada en la retención memorística de datos, más que en la comprensión crítica de la realidad.
- Que no prepara para el mundo del trabajo.
- Que ya no distribuye información y conocimientos, porque no puede competir con Internet.

Habitualmente se le critica todo esto, que sin duda es cierto, pero se olvidan dos cuestiones que son esenciales:

- Que no promueve ciudadanos críticos, con un nivel de cultura política capaz de empoderarlos para sustanciar una auténtica demo-

cracia. La educación tradicional del sistema NO EMPODERA A LA CIUDADANÍA. Y SIN UNA CIUDADANÍA EMPODERADA LA DEMOCRACIA ES IMPOSIBLE.

- Que la escuela como dispositivo del Estado es nuestra, es del pueblo y, por eso, debemos transformarla a la medida de nuestros auténticos intereses.

Lo que nos interesa es poner al desnudo la esencia de la crisis del sistema educativo, en forma crítica, pero sin escepticismo, sino planteando y ofreciendo una propuesta realmente transformadora.

***No dejemos pasar la oportunidad de charlar con nuestros colegas sobre este tema! Hagámoslo hoy mismo!***

---

**La escuela es del pueblo,  
de la gente**

---



Si la escuela es una institución tan mala, tan negativa, tan criticable, ¿por qué queremos salvarla? Si la institución escolar tiene todos estos problemas, ¿por qué no pensar, como Ivan Illich en la década de los setenta, en la desescolarización de la sociedad o en la educación libre de los sectores conservadores y de la New Age?, ¿por qué salvar a la escuela?, ¿por qué deberíamos invertir recursos y energía en su preservación?

No es difícil darnos cuenta: porque la escuela es una parte del Estado, y el Estado, aunque la ciudadanía no lo tenga claro y no sepa defenderlo, es del pueblo.

Frente a los intereses y el capital privado (mercado), cuya finalidad esencial es el beneficio económico, la escuela pública y gratuita es la única garantía de conseguir una educación con objetivos realmente comunitarios, esto es, orientados al bienestar general.

Esto quiere decir, que el carácter estatal, público y gratuito de la institución escolar es el fundamento más sólido para luchar por su preservación y transformación.

Además, la escuela debería ser un bastión natural para la lucha contra la manipulación mediática. Si la escuela formara verdadera ciudadanía crítica, socialmente comprometida y políticamente participativa, tendríamos una alternativa más para desafiar el poder manipulador del monopolio mediático al servicio del mantenimiento y promoción del sistema.

Finalmente, la escuela es un extraordinario lugar de socialización y de promoción comunitaria.

Estas son poderosas razones para pelear por una escuela pública distinta.

Pero claro, para que esto ocurra es necesario transformar profunda y radicalmente la institución escolar; ya que, lamentablemente, la escuela actual no está en condiciones de asumir estos desafíos.



---

# **La escuela que imagino**

---



En la escuela que imagino los temas y contenidos no son sólo seleccionados y elaborados por expertos de gabinete, sino que también son el resultado de una consulta popular.

En la escuela que imagino, lo que se enseña y aprende es interesante y valioso para los alumnos, ya que tiene que ver con sus intereses, expectativas, necesidades y anhelos.

En la escuela que imagino se enseña y aprende para que los alumnos puedan integrarse social y laboralmente a la sociedad establecida pero, principalmente, para que sean capaces de intervenir en su transformación.

En la escuela que imagino no se estudia de memoria, sino en forma crítica, incorporando realmente los conocimientos con el objetivo de comprenderlos para cambiar el mundo.

En la escuela que imagino no hay temas prohibidos. Las situaciones límite de la vida son tratadas en forma abierta y profunda: dolores, pérdidas, carencias sociales, injusticia distributiva, problemas económicos de la gente, nacimientos, muertes, enfermedades, sexualidad, esperanzas, espiritualidad.

En la escuela que imagino los alumnos aprenden las asignaturas dentro de los contextos: la matemática a partir de ejemplos de corrupción de funcionarios y políticos, así como en las lecciones que nos dejaron y dejan las privatizaciones de las empresas públicas; el castellano, en la lectura crítica de los medios gráficos y los programas de televisión; la geografía en los suplementos de turismo y en los conflictos internacionales; la física en el cambio climático, los accidentes de aviación y las investigaciones del espacio extraterrestre; la química en los fertilizantes que explotan y arruinan la tierra, los alimentos y las armas de destrucción masiva; la historia en la conquista y explotación de los continentes del Tercer Mundo, como Asia, África y América; la educación democrática en el estudio de la reglas de juego del poder como marco para comprender y criticar las acciones políticas de quienes nos gobier-

nan. Y así con las demás asignaturas.

En la escuela que imagino las asignaturas no conforman un mosaico de fragmentos que nunca se comunican entre sí, ya que se valora y practica realmente la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

En la escuela que imagino los maestros y maestras, los profesores y profesoras desarrollan clases realmente dialógicas y participativas, estimulando en todo momento la interrogación por parte de sus alumnos, practicando una pedagogía de la pregunta más que de la respuesta.

La escuela que imagino no es neutra ideológicamente y tiene como objetivo la formación de ciudadanía realmente democrática, activa y participativa. En esta escuela no se forman consumidores, sino ciudadanos. No se pelea contra la televisión, sino que se la coloca en el aula para el análisis crítico de sus programas, noticieros y publicidades. La propaganda es debatida, por ejemplo, comparando la fórmula química de los productos con la declarada por los fabricantes; denunciados todo tipo de incompatibilidades, así como todos aquellos productos nocivos a la salud; analizando y denunciado la práctica de venta de candidatos políticos como si fueran autos o jabones.

En la escuela que imagino no se cierran los ojos a la realidad, sino que, por el contrario, se abren a ella críticamente. Esta escuela está abierta a la familia, al barrio, a la sociedad. Es una escuela integrada a la vida ciudadana.

En la escuela que imagino la evaluación es comprendida correctamente. Como no está basada en la retención memorística, sino en la comprensión profunda y verdadera de los temas, no se cae en la ridícula práctica de prohibir a los alumnos disponer de los materiales de consulta en las evaluaciones. No se evalúa sólo para poner una nota de calificación, sino, principalmente, para comprobar el verdadero crecimiento intelectual y social de los alumnos.

La evaluación no se utiliza para sancionar y generar culpa en los alumnos. Se evalúa para mejorar sus aprendizajes, así como las técnicas y métodos de enseñanza de los educadores y educadoras.

En la escuela que imagino los profesores están bien pagos y son reconocidos por la sociedad. No necesitan correr de escuela en escuela para poder sobrevivir. Es una escuela de una sociedad en la que la educación no es un privilegio, sino un derecho de todos. Su objetivo fundamental es ayudar a prepararse a sus alumnos para pelear por los derechos, porque la justicia, la libertad y la democracia hay que conquistarlas todos los días.

*¿Imaginan ustedes otra escuela? ¿Qué escuela imaginan?  
¿Cómo sueñan que debería ser?*



---

**Las claves  
para empezar a dejar de ser  
docentes bancarios**

---



Lo primero: tomar conciencia! Sin darnos cuenta, no hay comienzo! Todo seguirá igual!

Y para tomar conciencia hay que aprender a reflexionar sobre la realidad y nuestras propias prácticas.

Hay que aprender a tomar posición epistemológica, que es, simplemente, convertir a la realidad y nuestras prácticas en objeto de investigación y análisis.

La posibilidad de lograr una mirada autocrítica y crítica depende de este aprendizaje, depende de saber tomar posición epistemológica frente al mundo y nuestras prácticas educativas.

Pero, ¿para qué tomar conciencia?



---

**Construir el sueño  
por un mundo mejor**

---



La toma de conciencia es auténtica en la medida en que nos exige una opción.

Si nos damos realmente cuenta de cómo es este mundo, que ha sido construido a medida de los que tuvieron y tienen hoy el poder, nos veremos en la necesidad de elegir. Quizá unos años atrás todavía tenía interrogantes, pero hoy ya no tengo duda: es inevitable optar y decidir con quiénes queremos estar, si con los que promueven y mantienen este mundo o con aquellos que reclaman y luchan por su transformación.

Pero podemos no optar, porque se puede seguir viviendo sin optar, sin elegir, sin decidir con quién queremos compartir la lucha. Ahora bien, no optar, no realizar la opción implica ya haber elegido con quien queremos estar, en este caso con los promotores y mantenedores de este mundo. Es por eso que la opción es inevitable, es imposible soslayarla.

Existirán, entonces, por lo menos dos tipos de opciones: la consciente y la inconsciente. La primera ofrece dos alternativas:

- 1) Por la promoción y conservación del mundo dado.
- 2) Por la transformación del mundo dado.

La inconsciente, es obvio que no presenta alternativas, es por el mantenimiento del statu quo, del establishment. Lamentablemente es la más frecuente entre los docentes del sistema educativo. De ahí la importancia de superar esta inconsciencia y comenzar a plantearnos la necesidad de realizar una opción plena.

No basta con decir: “debemos hacer la opción ético-política” por un mundo mejor, más humano, más sustentable, justo e igualitario. La opción no es un acto puntual y meramente declaratorio, sino un proceso histórico y plagado de contradicciones, con idas y vueltas, caídas y recaídas, avances y retrocesos, que requiere de nosotros mantener siempre activo nuestro alerta crítico y voluntad trans-

formadora.

La opción es compromiso y el compromiso es difícil de mantener, porque nos está probando a cada momento.

¿Cuándo y cómo hice mi opción? Nos les miento si les digo que no lo sé. Lo que sí sé es que mi pasado escolar tiene que ver con ella.

Viví la escuela como una cárcel. Veía a los botelleros –ya no hay botelleros, ahora lo que vemos son cartoneros- y los envidiaba, en ese momento daba cualquier cosa por estar subido a ese carro. Las maestras y los maestros siempre me parecieron monstruos reclamando prolijidad en los cuadernos, imponiendo sus consignas, pidiéndome cosas que mis padres no me podían o no querían comprarme, como pinturitas, témperas, carpetas, libros, etc. En la escuela incorporé el vaivén de las alegrías y las tristezas. La alegría y la felicidad comenzaba el viernes por la tarde y se caía dramáticamente el domingo al atardecer. Desde entonces, los atardeceres dominicales son para mí fuente de tristeza y cierto desasosiego. Se lo debo a la escuela.

Las correcciones sancionadoras, otro problema, porque en el pasillo donde vivía, las típicas casa chorizo de departamentos en fila, se sabía todo y mi madre no quería que se hablara mal de su hijo. Así que la entrega de los boletines era para mí un problema. Las malas notas o las observaciones de los profesores me molestaban mucho porque lo que venía atrás era el reproche de mi madre, ya que mi padre era más indulgente y, tras cartón, la prohibición de jugar a la pelota en la calle, para mí la máxima pasión. Buenos, he aquí alguna de las razones por las cuales me convertí en un crítico acérrimo de la escuela tradicional. Hay otras, pero son un poco más racionales.

Mientras escribo esto me viene a la memoria un cuento maravilloso del Negro Roberto Fontanarrosa, “El Discípulo”, la historia de un guerrillero rosarino (Gabriel Beltrame, “El discípulo” del Che, le decían) en las selvas de Ecuador, que combatía al capitalismo movido por el resentimiento que había acumulado de chico. Su espíritu revo-

lucionario se había forjado en el sufrimiento producido por la obligación de levantarse a la madrugada todos los días en la fría y húmeda Rosario para ir a la escuela. Esto le cuenta a un periodista que llegó hasta él para develar el misterio de las razones por las que combatía.

*“El niño que es arrancado de su lecho a las seis de la mañana no sirve para nada, sólo sufre y mantiene una duermevela, mezcla de sueño y lucidez que lo confunde y no entiende luego qué es el sustantivo ni qué es el predicado, Jorge. No entiende. Y sale a la calle y es de noche. Están las luces de la calle encendidas; Jorge. Y las de la escuela, están todas encendidas Hay sombras en los patios y en los pasillos, los otros zombies pequeños como él y las maestras y la directora no son más que volúmenes fantasmagóricos, dramatizados por la penumbra(...) –A veces llovía, Jorge. A veces llovía –continuó Beltrame-. No sólo era de noche, no sólo hacía un frío realmente de cagarse, no sólo eran las seis de la mañana y afuera estaban las luces encendidas sino que también llovía. Y había veces, pocas pero las había, en que mis padres no me mandaban a la escuela si llovía mucho. En ocasiones hacían eso, me concedían esa gracia. Entonces, había noches en que a mí me despertaban los truenos, los relámpagos y el fragor del aguacero golpeando contra el patio y yo me apretujaba bajo las sábanas y las cinco o seis frazadas que me ponían para atenuar el frío. Me acurrucaba, Jorge, y sin ser creyente rezaba para que no parara la lluvia, para que siguiera, que diluviara para no tener que salir botado de esa tibieza, de ese nido acogedor y hermoso donde yo estaba para ir a la escuela” (14-15).*

A mí esto nunca me ocurrió, porque aborrecía, como Beltrame, levantarme a la madrugada para ir a la escuela. Siempre fui de tarde.

Como puede verse la ficción de Fontanarrosa tiene una base real, no es sólo el producto de la prodigiosa imaginación del escritor. La opción se va preparando poco a poco y nuestra circunstancia tiene mucho que ver con ella. Recuerdo lo que dijo una vez Freire en una de sus charlas: “si yo no hubiera nacido en Recife, uno de los lugares más pobres de Brasil, yo no sería Paulo Freire”.



---

# **Realizar la opción ético-política**

---



La opción se va construyendo y los sucesos que nos acontecen en nuestra vida son los ladrillos de ese edificio.

Pero la opción se va reafirmando con nuestra toma de consciencia. Cuánto más sensibles somos frente a lo que les ocurre a los otros, mientras más críticos somos, más crece y se reafirma nuestra opción.

Mientras mejor y más profunda es nuestra comprensión de la realidad en la que vivimos y nos desempeñamos, más se fortalece nuestra opción.

Y cuanto más firme es nuestra opción más claras nos aparecen las contradicciones y más firme es nuestra voluntad para asumirlas y superarlas.

Se trata de una opción de contenido ético-político. Sin una auténtica toma de consciencia no hay opción. Sin opción no hay compromiso. Y sin compromiso no hay transformación verdadera.

Y la opción no es fácil, porque estamos inmersos en una sociedad y un mundo lleno de contradicciones que nos desafían a cada paso.

Por ejemplo, somos educadores y educadoras pretendidamente democráticos y progresistas en instituciones que criticamos de autoritarias. Esto es una contradicción. Imaginemos con cuántas contradicciones nos interpela el sistema en que vivimos y nos desempeñamos. Cada vez que nos vemos empujados a realizar una opción por el dinero frente a un conjunto de otras muchas satisfacciones, estamos siendo exigidos por una contradicción. Lo que nos gusta no nos permite vivir y debemos hacer lo que no nos gusta para enfrentar con alguna posibilidad de éxito la dura existencia. Díganme si miento al decir que son privilegiados en este mundo los que pueden vivir con holgura haciendo lo que realmente les gusta. Las contradicciones nos acechan por todos lados.

Es importante darnos cuenta de que recién comenzamos a percibir las contradicciones cuando tomamos conciencia y se despierta nuestra sensibilidad humana y nuestra eticidad. Para quien no tiene sensibilidad humana no hay contradicciones. Para quien no tiene ética no hay contradicciones. Percibir y ser sensible a las contradicciones es un primer indicador de nuestro humanismo y acercamiento a la opción.

En el plano educativo, la opción se sostiene en el carácter político de la educación. Si somos realmente conscientes de la no neutralidad de la educación y si la asumimos, entonces, ya estamos a las puertas de la opción.

El darse cuenta, el despertar de la ingenuidad política, conduce a una opción inevitable. Se trata de una opción ético-política que los educadores y educadoras debemos realizar. La imposibilidad de una educación neutra nos exige asumirla. Esta opción implica enfocarnos a la tarea de promover y embarcarnos en la lucha contra todo tipo de procesos de opresión. Es la apuesta por una educación liberadora. Es el desafío de dotar de verdadero significado humano y social a la educación. Es asumir el desafío de transformarnos radicalmente como educadores y educadoras. Asumir el desafío de la opción implica:

- Enfrentarse a un conjunto de obstáculos y oposiciones, ya sea de instituciones y/o de personas que nos rodean.
- Entrar en contradicciones.
- Asumir la necesidad de una búsqueda permanente de coherencia.

Si bien la opción tiene costos y nos pasa factura, el no optar tiene todavía peores consecuencias.

La no opción nos hunde en la rutina y el sin sentido.

La no opción nos arrastra a la mediocridad, nos impide soñar. Nos

afirma como seres-objeto, nos hace “ser menos”.

Los problemas ya no serán con los funcionarios, directivos, colegas, alumnos y padres, sino que los tendremos con nosotros mismos. Y estos son los peores problemas.

Nuestra identidad como educadores y educadoras quedará seriamente resquebrajada.

Y la afirmación y mantenimiento de la opción nos lleva ineludiblemente a la ruptura con la educación tradicional. De aquí en más nuestras principales acciones en el sistema en el que nos desempeñamos serán: la crítica, la resistencia, la lucha y la propuesta y práctica de una educación distinta, una educación realmente dialógica y orientada a cambiar el mundo.

Pero no será una ruptura que nos cerrará en una crítica inmovilista, sino que nos abrirá el camino hacia una acción realmente transformadora.



---

**Romper  
con la educación tradicional**

---



Todos los docentes que la hayan realizado pueden reconstruir y mostrar cómo fue su historial de ruptura con la educación tradicional. ¿Cómo fue el mío? Mi lectura crítica del mundo fue decisiva. Ahí están mis experiencias como alumno en la primaria y secundaria. La escuela-cárcel de día en la primaria del barrio de Flores, el acuartelamiento en el Ingeniero Luis A. Huergo de Caballito, los exámenes libres compulsivos en el Nacional Justo José de Urquiza de Flores. La huella dejada por estas experiencias fue decisiva en mi comprensión y valoración de la educación escolar y, sobre todo en mi abordaje de la práctica de la docencia. Nunca entendí por qué la educación debía cercenar los espíritus en vez de liberarlos. Nunca lo entendí ni lo voy a entender, menos aún aceptar.

Haber vivido a la educación como una experiencia de dominación, de condicionamientos de una libertad limitada por procesos intimidatorios, disciplinadores y sancionadores, marcó decisivamente la comprensión de esta instancia tan importante de mi vida:

- La educación debe ser amor, no resentimiento;
- Debe ser alegría y no angustia;
- La educación debe abrir las mentes, no cerrarlas.

La educación debe ser una apuesta por la esperanza de un mundo mejor, no una mera rutina estéril de adaptación al mundo dado.

Por todo esto, abracé la docencia, metido de cabeza en una fuerte contradicción: intentar realizar una educación liberadora en instituciones históricas y culturalmente autoritarias en todos sus aspectos, es decir, en relación a dónde se enseña, qué se enseña y cómo se enseña. Allí comenzó otra de las etapas de mi lectura crítica del mundo.

En mi carrera universitaria comencé la lectura crítica de la palabra, sustanciada, por supuesto, por la lectura crítica del mundo. Pero no vayan a creer que ya en ese entonces era muy competente para leer críticamente el mundo, me faltaba mucho y, aún hoy me falta bas-

tante. Esta tarea requiere una dedicación sostenida y permanente. En realidad nunca somos lo suficientemente competentes para leer críticamente la realidad. Vamos dando pasos, vamos mejorando. Y eso es lo realmente importante. La ingenuidad política no la perdemos nunca, sólo que la vamos manejando cada vez mejor. Eso sí, lo importante es no claudicar en un mundo, donde la manipulación tiene una fuerza cada vez más irresistible y es cada vez más sofisticada.

La profundización de la toma de conciencia y la afirmación y mantenimiento de la opción fortalecieron y apuntalaron mi proceso de ruptura con la educación tradicional. Pero la ruptura, como la opción, no es un hecho puntual, sino un proceso con antecedentes vivenciales muy fuertes que van creando las condiciones de su gestación. Recordemos a Gabriel Beltrame, el guerrillero del cuento de Fontanarrosa, cuyo odio hacia la escuela se gestó en la infancia, porque aborrecía salir de su nido acogedor (la cama) para ser asesinado todos los días por las frías y húmedas mañanas de Rosario; y sólo por la maldita obligación de concurrir al colegio.

Otros, como es mi caso, desde la más tierna infancia saboreamos el gusto amargo, que nos dejó secuelas, del autoritarismo impiadoso de directores, maestras, maestros, profesores y profesoras, que transmitían más miedo que alegría de aprender.

La ruptura no es un hecho puntual porque tiene un tiempo de gestación, un tiempo de maduración y un tiempo de profundización mientras estalla hacia delante. Por eso, debe ser alimentada y sostenida. La ruptura se instala, en un primer momento, en un espacio de resistencia, de oposición, para luego ir abriendo el camino de una nueva propuesta, de una propuesta superadora de la educación tradicional.

La llave maestra de esta evolución de la ruptura es la toma de posición epistemológica que nos permite una reflexión continua sobre nuestras propias prácticas. La única forma de alimentarla, mantenerla y profundizarla es reflexionando permanentemente

sobre nuestras propias experiencias para resignificarlas y transformarlas. No hay otra forma de hacerlo.

La toma de conciencia nos lleva a la opción, la opción nos conduce a la ruptura, la ruptura se alimenta de la reflexión sobre las experiencias y nos abre el camino para la resignificación y transformación de nuestras prácticas.

Pero no se trata de una ruptura que clausura, que cierra, sino de una ruptura que inaugura, que nos abre a una nueva experiencia.

Es abandonar la mediocridad y el fracaso de la rutina insulsa y sin sentido para adentrarnos en paisajes y vivencias más plenas y significativas.

Me cuesta entender, todavía hoy, cómo puede ser que la educación sea practicada sin comprender que debe ser una experiencia liberadora, tanto para los alumnos cuanto para los docentes. La educación no es dominación, sino liberación. La educación debe expandir los espíritus, no constreñirlos. La educación debe producir alegría, no angustia. Si la experiencia educativa debe ser liberadora, si somos plenamente conscientes de que debe ser así, entonces, la ruptura con la educación tradicional es inevitable.

Si realizamos la opción, esto es, si la afirmamos y mantenemos, no podremos seguir desempeñándonos como lo hacíamos habitualmente, ya que sería caer en la incoherencia. Si asumimos la opción, la ruptura con la educación tradicional es inevitable. La cuestionaremos críticamente y, si realmente pretendemos cambiar, nos veremos en la situación de tener que resignificar y transformar nuestras relaciones con el sistema educativo, con la institución en las que nos desempeñamos y, sustancialmente, con nuestras prácticas pedagógicas. Es evidente que no podremos seguir trabajando con los mismos contenidos y enseñando y evaluado cómo lo hacemos.

El camino para realizar esta transformación se vertebra en la re-

flexión continua sobre nuestras propias prácticas.

Pero la ruptura requiere sustanciarse. Para ello desarrollaremos un momento de reflexión sobre dos temas fundamentales:

1. La comprensión de las dimensiones de una educación dialógica.
2. La necesidad de transformarnos y re-inventar nuestras prácticas pedagógicas.

*Luego de reflexionar sobre lo desarrollado hasta aquí, les propongo un alto en el camino para charlarlo con sus colegas en sus contextos de desempeño y todas aquellas personas de su entorno que estén interesadas en la transformación de la educación. Planteen estos temas, discútanlos, saquen conclusiones! Es muy importante y valioso hacerlo!*

---

# **Sustanciar la ruptura**

---



La opción ético-política requiere que asumamos, en forma coherente, las dimensiones de una educación realmente dialógica y humanizadora.

Encontramos cinco dimensiones de la educación que nos parecen fundamentales y que se requieren dialécticamente entre sí.

Comenzamos por la axiológica, la dimensión de los valores. Lo que mueve nuestra praxis de educadores y educadoras dialógicos son los valores humanísticos, principalmente nuestro rechazo visceral a un mundo de opresores y oprimidos y la búsqueda de un mundo más justo, menos desigual, más solidario, más sustentable.

Otra de las dimensiones es la dialógica, en la que se sustenta la sustantividad democrática de toda educación liberadora.

El carácter político de la educación, ya que es imposible pensar en una educación neutra, es la tercera de las dimensiones.

La cuarta dimensión se sostiene en la idea de la educación como un acto de conocimiento, esto es, el supuesto del carácter gnoseológico de la educación, una pieza clave de la crítica a la educación tradicional, basada en la premisa fundamental del constructivismo pedagógico: “El conocimiento no se transmite, sino que se construye”.

Y, finalmente, la metodológica, que se encuadra y debe ser coherente con las anteriores, ya que las técnicas y didácticas se hacen y rehacen en el marco de las finalidades y objetivos de la educación.

Existe otra dimensión educativa que es muy importante: la estética. Concebir a la educación desde la óptica de la belleza, como una obra de arte. Tal como la entiende, por ejemplo, Paulo Freire, quien encuentra belleza –y por cierto que la hay– en el acto de enseñar a las personas a aprender a construir un mundo en donde sea posible amar.

Tenemos que saber que convertirnos en gestores del cambio, en

intelectuales transformativos, implica la desafiante tarea de resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas pedagógicas, lo cual no es algo que se pueda realizar en el plano de la rutina escolaricista de la educación del sistema. **No es algo que se consiga con recetas pedagógicas o innovaciones didácticas, sino que requiere una transformación profunda en cada uno de nosotros.**

Paulo Freire, conocedor de esta ilusión ingenua de muchos docentes de que los cambios se logran a partir de la adquisición de metodologías, técnicas y didácticas; nos decía, casi siempre, al comienzo de sus charlas:

“Yo no vengo a traerles recetas, porque no hay recetas pedagógicas. Ustedes no tienen que seguirme, sino reinventarme”.

Por eso, sin un profundo cambio en cada uno de nosotros, educadores y educadoras, la resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas será imposible.

Entre todo lo que debemos cambiar está nuestra comprensión de la educación.

Cuando buscamos una definición para el concepto de educación nos encontramos con unas tesis respecto de las cuales es difícil no estar de acuerdo. Encontramos que es:

- Un vehículo de socialización adaptativa al mundo.
- El proceso de transmisión cultural de los saberes y conocimientos de una generación a otra.
- Un instrumento para insertarnos efectiva e instrumentalmente en la realidad.

Sin embargo, esto no es suficiente para definir el concepto de educación, porque falta un rasgo que es esencial. **Es cierto, la educación**

**es todo lo que señalamos, pero, principalmente, debe ser un medio para comprender críticamente la realidad con miras a su transformación.**

Hablamos entonces de “instrucción” y “educación”, pero no para contraponer estos conceptos, sino para entender sus diferencias y su orden de importancia.

La “instrucción” es fundamental para adaptarnos al mundo, es decir, para “aprender a hacer”, pero la “educación” es todavía más importante, porque apunta a “aprender a ser”.

Si la educación fuera sólo instruir, su misión se agotaría en posibilitar que las personas se adaptaran a un mundo ya dado. Entonces, la posibilidad de intervenir en su transformación quedaría anulada. Pero educar es más que instruir, es formar personas.

A finales de la década de los sesenta, Herbert Marcuse ya observaba estos peligros:

*“Hay una respuesta confirmadora del statu quo, que está en la tecnificación veloz de la educación -especialmente en las humanidades y ciencias sociales, que en sí mismas no tienen que ser tecnificadas-, en la rápida y total tecnificación o transformación de la universidad en escuela profesional: allí se forman los cuadros de la sociedad existente. Durante el entrenamiento se reducen y minimizan más y más todos aquellos aspectos de la educación y del pensamiento independiente que podrían trascender críticamente la sociedad establecida y contribuir al advenimiento de una sociedad mejor” (Marcuse, 1969: 108).*

**Si lo esencial es formar personas -y con esto no negamos para nada la necesidad de instruir-, entonces, es necesario “recuperar” el sentido humano y democratizador de la educación. Y aquí, el término “recuperar” no significa buscar dicho sentido en el pasado de los sistemas educativos, porque la educación sistemática nunca fue pensada y realizada desde fundamentos libe-**

**radores. Lo que estamos diciendo es “recuperar” el sentido humano, democrático y liberador que “debe” tener la educación.**

Cuando operamos instrumentalmente en el mundo -y debemos hacerlo ineludiblemente- somos recursos humanos<sup>1</sup>, actuamos como tales, por lo tanto, la educación debe posibilitar y promover la instrucción de los educandos, esto es, prepararlos y capacitarlos como recursos humanos. Y la gente se prepara e instruye para ser ingenieros, constructores, peluqueros, mecánicos, transportistas, comandantes de aviación, docentes, obreros de fábrica, empleados de oficina, tejedoras, electricistas, etc. ¿Cómo podríamos vivir y mantenernos en este mundo, sin esta instrumentalidad operativa humana? Sería imposible.

Pero si está instrumentalidad operativa no se encuadra en un marco de valores trascendentes, que le otorgue verdadero sentido humano, que la contenga y regule, entonces las relaciones instrumentales se convierten en relaciones de manipulación y explotación. Y este es uno de los problema sociales, políticos y culturales más serios con los que nos enfrentamos en esta época.

**En el campo de la lógica instrumental sólo basta con “instruir”, pero en el campo de los valores humanos y trascendentes, lo fundamental es “formar”. Instruir es promover y facilitar la adaptación a un mundo ya dado, un mundo que es. Formar es preparar para transformar un mundo que está siendo, para intervenir en su construcción.**

Precisamente, la educación debe preparar a las personas para “intervenir”, en el mundo con el objetivo de participar activamente en su construcción. Y para lograr esto es esencial que la educación

---

<sup>1</sup> Este concepto proviene del Management (administración empresarial), por lo tanto puede y debe ser criticado, precisamente por el lugar que se le otorga a los hombres y mujeres en estas organizaciones: un recurso más entre otros tantos.

tenga como objetivo prioritario promover la autonomía del ser de los educandos, su emancipación intelectual, social y política en el marco de valores sustantivamente humanísticos y democratizadores.

Por eso, los maestros, profesores y profesoras, de las disciplinas duras y tecnológicas (ciencias naturales, matemáticas, informática, tecnología, etc.), no tienen que quedarse en el plano meramente instruccional, sino que deben encuadrar su tarea en la educación, porque fundamentalmente son educadores no instructores. De lo contrario estarían formando seres-objeto, seres puramente de adaptación, meros robots para ocupar puestos de trabajo pre-determinados, en un mundo de cuya construcción no participaron.



---

**La reflexión  
sobre las propias prácticas  
como esencia de la formación  
de educadores y educadoras**

---



Este es el momento de realizar un nuevo posicionamiento epistemológico, pero ahora enfocado a nuestras relaciones y prácticas pedagógicas e indagar en forma preliminar sobre su resignificación y transformación.

En primer lugar, debemos saber que es imposible realizar la transformación de nosotros mismos como educadores y educadoras a partir exclusivamente de cursos de capacitación, por más buenos que éstos sean<sup>2</sup>.

Es evidente que los procesos de formación de la docencia tradicionales no servirán para este cometido. Existen varias razones que explican por qué la formación tradicional basada en cursos de capacitación es inadecuada para transformarnos:

- Las propuestas desde las administraciones de la educación están sustentadas en criterios de acreditación de puntos, más que en una verdadera formación de los educadores y educadoras. Por eso, los docentes toman estos cursos incentivados más por los puntos que acreditan, que por la formación que le van a proporcionar.
- En no pocos casos se firman convenios entre las administraciones educativas oficiales e institutos de formación privados, con objetivos casi exclusivamente comerciales, lo cual se traduce en cursos de mala calidad y que tienen muy poco que ver con los reales problemas de la educación y la docencia.
- La metodología de formación basada en cursos de capacitación no se centra en la transformación de la docencia, sino en el aporte de técnicas y didácticas instrumentales encuadradas en el marco de la educación tradicional del sistema.

---

<sup>2</sup> Esto no quiere decir que dejemos de hacer cursos, seminarios y demás instancias de formación externas.

- Las innovaciones metodológicas, técnicas y/o didácticas no nos transforman como educadores y educadoras, porque son instrumentos funcionales y útiles sólo en el marco de la lógica escolar que, como vimos, es despolitizada.
- Las técnicas, metodologías, didácticas y nuevas tecnologías, no son fines en sí mismos, capaces por sí solos de transformarnos desde sus propios fundamentos, ya que somos los educadores y educadoras los que deberemos darles funcionalidad y sentido. Y si no estamos preparados para ello, no nos cambiarán.
- Mediante cursos de formación no se producirán cambios sustanciales en nosotros, salvo que los mismos nos induzcan y enseñen a reflexionar sobre nuestras propias prácticas desde posiciones progresistas.

Por lo tanto, sólo la reflexión continua sobre nuestras propias prácticas, y desde una clara toma de posición política y crítica, podrá colocarnos en un camino de formación continua, que nos permita realmente transformarnos en verdaderos educadores y educadoras dialógicos.

Hay un aprendizaje que para nosotros los docentes es esencial, se trata de aprender a tomar posición epistemológica, a tomar distancia de nosotros mismos, a objetivarnos, a objetivar nuestras prácticas pedagógicas. Esta es la única forma de mejorar en forma permanente, de rectificar el camino, de dar lugar a la coherencia, es decir, de unir dialécticamente lo que decimos con lo que realmente hacemos. Esta es la tarea de pensar y repensar la práctica.

Como decía Mafalda: “lo urgente no nos deja tiempo para lo importante”. La vorágine del día a día que nos impone el modelo nos va absorbiendo cada vez más hasta anularnos los deseos y la capacidad de tomar la distancia reflexiva necesaria para entender lo que hacemos, lo que estamos realizando. El sistema tiene una voracidad increíble. Es capaz de tragarnos sin que nos demos cuenta. De ahí la necesidad de mantenernos en una alerta crítica continua.

Pero la reflexión continua sobre nuestras propias prácticas deberá ser coherente, esto es, nuestra autocrítica deberá traducirse en cambios reales en nuestros desempeños, de lo contrario la reflexión perderá todo sentido.

La continua lectura crítica de nuestras propias prácticas se alimentará de la lectura crítica de la palabra. Una lectura crítica de la realidad que precede a la lectura de la palabra, pero que se realimenta permanentemente de esta última, provocando así un círculo virtuoso de crecimiento en el pensamiento y la acción transformadoras.

La reflexión sobre la práctica nos exige realizar una tarea que cada día se ejercita menos en este mundo que vivimos: tomar distancia de nuestras experiencias y prácticas para pensarlas, única forma de ponernos en posición de autocrítica.

Este posicionamiento epistemológico se encuadra en la dialéctica contexto concreto-contexto teórico. La idea es aprender a pensar nuestro contexto concreto. La vorágine diaria que nos tiene atrapados nos impide realizar esta tarea fundamental, la única que puede permitirnos “desnaturalizar” los fenómenos y hechos de nuestra realidad.

¿Qué es tomar posición epistemológica? Es la actitud necesaria para reflexionar sobre nuestras experiencias y prácticas para buscar la razón de ser de los hechos que nos suceden. Saber por qué pasa lo que pasa. Es salir del contexto concreto, práctico y sumergirnos en el contexto teórico, de la toma de distancia y de la reflexión.

En el contexto concreto, en la vida de todos los días realizamos acciones que están prácticamente automatizadas, esto es, las hacemos casi sin pensar, las hacemos por hábito. Y el hábito nos arrastra, de tal manera, que no nos damos cuenta del verdadero significado de lo que hacemos. Lo hacemos y punto. Hasta que en un momento paramos el proceso y nos decidimos a pensarlo, a reflexionar sobre él, para lo cual es necesario que tomemos distancia. A esta distancia la denominamos “epistemológica”, porque damos vuelta el proceso.

## **Pasamos del hacer sin pensar, al pensar el hacer.**

Eso es lo que hacemos, “pensar nuestro hacer”. Y es ahí donde descubrimos cosas que nos estaban pasando inadvertidas. Ahí tomamos posición filosófica, porque surge la admiración, la sorpresa, el darnos cuenta.

Nos sorprendemos de muchas cosas que hemos “naturalizado”, por ejemplo encontramos “natural” enseñar y aprender:

- A puertas cerradas, en una institución que establece muy pocos vínculos con la comunidad a la que debe darle respuestas sociales y educativas;
- Entre las cuatro paredes de un aula, donde ya sabemos que hay muchas cosas que no podremos enseñar los educadores y educadoras y aprender los educandos;
- Mediante contenidos totalmente inadecuados para desafiar y despertar la criticidad de los alumnos y
- A partir de formas de enseñar que estimulan la repetición y el memorismo, más que el interés por aprender y una auténtica comprensión e incorporación crítica de los datos e informaciones por parte de los educandos.

He aquí la importancia de tomar posición epistemológica. Sin ella, no tendremos ninguna posibilidad de abordar la fundamental tarea de resignificar y transformar nuestras prácticas.

Sin reflexión sobre las prácticas no hay autocrítica. Y sin autocrítica no existe ninguna posibilidad de resignificarlas y transformarlas.

***No dejen de conversar sobre este tema con sus colegas y, si hay buena onda, incluso con los directivos de la institución en que se desempeñan. Y por qué no, con sus alumnos!***

---

**Resignificar y transformar  
nuestras relaciones  
y prácticas**

---



Realizadas la toma de conciencia, la opción ético-política, la ruptura con la educación tradicional y comenzada la reflexión sobre nuestras propias prácticas, surge la exigencia de resignificarlas y transformarlas.

Y esta es una tarea que implica asumir un importante desafío. Se trata de una situación compleja, con obstáculos y contradicciones que deberemos asumir, y que nos exigirá una permanente búsqueda de coherencia entre lo que creemos y decimos y lo que realmente hacemos en las instituciones y las aulas. Para acometer esta tarea es preciso tener en claro que:

- El cambio debe comenzar por nosotros mismos. Si nosotros no cambiamos, nada cambiará.
- No existe la posibilidad de utilizar ningún tipo de receta pedagógico-didáctica.
- Deberemos realizar una fuerte reflexión sobre nuestras prácticas desde una toma de posición crítica y política.
- Esta reflexión requerirá de un apoyo teórico, ideológico y metodológico que nos guíe y oriente, de tal manera que nos permita lograr el éxito en nuestra tarea.
- Pero cualquier propuesta-guía que adoptemos deberá ser reinventada en cada uno de los diferentes contextos concretos y específicos en los que nos desempeñamos.

La tarea consiste en resignificar y transformar nuestras conductas y prácticas respecto de:

- La sociedad y el mundo en el que vivimos y participamos como ciudadanos socio-políticos.
- La comunidad educativa.
- La institución en las que nos desempeñamos los educadores y educadoras.

- Los objetivos de la educación.
- Los contenidos programáticos de la educación.
- Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.
- La metodología de estudio y lectura.
- La evaluación y la acreditación.

Para su realización los educadores y educadoras deberemos:

1. Tomar distancia epistemológica, tanto de la sociedad y mundo en el que vivimos cuanto de la comunidad educativa y la institución en la que nos desempeñamos.
2. Analizar críticamente nuestras relaciones, experiencias y prácticas habituales.
3. Elaborar estrategias para la resignificación y transformación de dichas relaciones, experiencias y prácticas.

Esta tarea tiene dos momentos concatenados:

1. La resignificación y transformación de nuestras relaciones con la sociedad, la comunidad educativa y las instituciones educativas en las que nos desempeñamos
2. La resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas en las aulas

Veamos, en un primer momento, la resignificación y transformación de nuestras relaciones con la sociedad, la comunidad educativa y las instituciones educativas en las que nos desempeñamos.

**La sociedad y el mundo en el que vivimos y participamos como ciudadanos socio-políticos**

Aquí es fundamental contar con nuestra alfabetización política (más decisiva e importante que la de la lecto-escritura y la digital), ya que será imposible que podamos promover la alfabetización política de nuestros alumnos si nosotros no estamos en camino de lograrlo.

**Por eso, lo primero en lo que debemos detenernos a pensar es en que, si nosotros no somos críticos, no somos capaces de construir y reconstruir críticamente la realidad en nuestro cotidiano, tampoco podremos ayudar a que lo realicen nuestros alumnos.**

Por eso, aprender a desentrañar la realidad oscurecida por el discurso del poder, instrumentado tan eficientemente por el monopolio mediático<sup>3</sup>, es una exigencia ineludible para la docencia progresista.

La idea es aprender a reconstruir crítica y cotidianamente la realidad. Para ello es bueno tener en cuenta, entre otras cosas, lo siguiente:

- La idea de que para luchar contra los condicionamientos es necesario, en primer lugar, darse cuenta de ellos.
- Una vez obtenida la conciencia de nuestros condicionamientos y después de darnos cuenta de que estamos condicionados, pero no determinados (la determinación es fatalista, ya que no puede ser revertida, mientras que los condicionamientos, una vez conocidos pueden ser removidos), es preciso acometer la tarea ineludible de reconstruir críticamente la realidad en nuestro cotidiano.
- Para ello, los educadores y educadoras deberemos ejercitar permanentemente el pensamiento y la lectura crítica, optimizando nues-

---

<sup>3</sup> Es importante saber que el monopolio mediático no es exclusivamente privado, sino que también los gobiernos que administran los Estados nacionales en la región implementan instancias de manipulación mediática e, incluso, se convierten en monopolios mediáticos, a veces tan o más fuertes que los privados.

tra competencia para conocer la realidad, desocultando el discurso oficial del poder<sup>4</sup>.

- La profunda relación de la Información y la Comunicación con el Poder. Ninguna información propagada a través de los medios es neutra, sino que siempre es el resultado de una interpretación sostenida y fundada en determinados intereses. Nos cabe a los educadores y educadoras desentrañarse ese trasfondo. Lo que no debemos hacer nunca es aceptarla y/o asumirla como veraz sin un buen examen crítico.

- La capacidad del discurso del poder para manejar la información y la comunicación. Esto nos debe llevar a profundizar nuestro examen crítico, lo que nos exige conocer cómo procede estratégicamente el discurso del poder.

- Por último, en esta breve reseña de ideas para reflexionar, debemos aprender a sorprendernos, admirarnos frente a un conjunto de hechos, fenómenos y realidades que nos aparecen como “naturales” y no tienen nada de “naturales”. Comenzando por la pobreza, y siguiendo por la marginación, la indigencia, el desempleo, el trabajo informal, la manipulación mediática, la destrucción del medio ambiente, la educación “bancaria”, etc. Todos hechos naturalizados, que seguirán pareciéndonos naturales mientras no nos sorprendan y desaten nuestro análisis crítico.

De aquí surgen un conjunto de recomendaciones:

- No olvidarnos nunca de que los mensajes mediáticos están condicionados ideológicamente. Y esta es una recomendación fuerte, ya que existe en nosotros la tendencia natural a confiar y a creer.

---

<sup>4</sup> Que es básicamente el “discurso del poder”, y el poder no está sólo en las corporaciones y el mercado financiero, sino también en los gobiernos políticos que periódicamente administran el Estado, entablando relaciones de intereses – muchas veces corruptas– con el sector privado.

Por eso, cada vez que estemos frente a un mensaje mediático deberemos poner a funcionar el sospechómetro.

- No quedar prisioneros de la agenda mediática, es decir, de los temas que instalan y desinstalan los medios de acuerdo a los intereses que los manejan y condicionan. Como educadores y educadoras progresistas tenemos que saber que existen una gran cantidad de temas no tratados por los medios y que, sin embargo, tienen una enorme relevancia humana y social. También deberemos enseñarles todo esto a nuestros alumnos.

- Estar atento a las descontextualizaciones y destotalizaciones de los hechos y fenómenos tratados por los medios. Como educadores y educadoras progresistas debemos saber que el verdadero conocimiento se alcanza en el momento de las relaciones, esto es, en las síntesis. Por eso, cuando descontextualizamos y destotalizamos estamos matando esa posibilidad. Los medios han matado y siguen matando la posibilidad de las síntesis, esto es, de conocer realmente los hechos y fenómenos de nuestra realidad. Para conocerlos deberemos, ineludiblemente, realizar un esfuerzo de comprensión crítica.

- No perder el hábito de la lectura, ya que la invasión de los medios audiovisuales es enorme. El aporte de la lectura es irremplazable, ya que los libros los elegimos nosotros (aunque aquí también existe el marketing), mientras que los productos mediáticos se nos imponen sin que lo podamos decidir. Eso de que con el control remoto tenemos la posibilidad de elegir es muy relativo, demasiado mentiroso. Aun disponiendo de canales de cable, las posibilidades de elección se encuentran en una gama de opciones establecida por los dueños de los medios<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> No sólo privados, sino también gubernamentales.

- Estar siempre atentos a la oportunidad y necesidad de realizar una lectura “desnaturalizadora”, de lo que habitual y cotidianamente nos han acostumbrado a ver como “natural”.
- Es importante el aporte de las nuevas tecnologías a la educación. No obstante, no deberemos considerarlas una panacea para la solución de todos los problemas, es decir, verlas como fines en sí mismos, ya que son sólo instrumentos. Los docentes seguimos siendo el pilar fundamental, absolutamente irremplazable, de la educación.

### **La comunidad educativa**

La comunidad educativa también será un problema, ya que sus integrantes están, en general, demasiado sumergidos en la cultura escolar tradicional. Funcionarios del sistema, directivos de las instituciones, docentes, alumnos, no docentes, padres, etc., han dado y siguen dando prueba de una importante resistencia a los cambios.

La actitud progresista frente al cambio no es la principal nota de la comunidad educativa, aunque debemos admitir que hay mucha gente contestataria al modelo y que tiene actitudes favorables a los procesos de transformación. No hay duda de que existen directivos, docentes, alumnos, no docentes y padres críticos y progresistas, pero es evidente que no son la mayoría.

**Esto es una seria advertencia de que los cambios y las transformaciones profundas serán resistidas.**

### **La institución en las que nos desempeñamos los educadores y educadoras**

Las escuelas, en general, son lugares pretendidamente apolíticos, pero sin duda encuadradas en valores fundados en opciones político-ideológicas, la mayoría de las veces, conservadoras. Es

por eso, que los educadores y educadoras necesitamos reconocer muy bien nuestro lugar en la institución en la que nos desempeñamos. Esto es fundamental, sobre todo, en la medida en que vamos ganando conciencia política. Los profesores y profesoras conservadores y con poca claridad política, esto es, que viven la educación en el limbo de una neutralidad imposible, no deberían preocuparse por esta cuestión. Pero aquellos educadores y educadoras que han realizado la opción tendrán que resolver esta situación y, para ello, lo primero que deberán hacer es “asumir la contradicción” de pretender educar desde una clara concepción política progresistas en instituciones básicamente conservadoras.

No obstante, debemos reconocer que las instituciones son ambivalentes. Tanto pueden ser beneficiosas para los alumnos, cuanto perjudiciales. La institución puede tener virtudes pedagógicas e incluso terapéuticas en la medida en que el proceso educativo logra efectos pedagógicos y/o terapéuticos en profundidad, a veces, impensados para los propios educadores y educadoras. Pero también puede tener efectos antipedagógicos y antiterapéuticos si infantiliza a la gente, si no les permite ser y desarrollarse, si anula y bloquea en los alumnos su posibilidad de ser críticos.

Por eso, el educador debe clarificar su relación con la educación y los educandos y, además, poner en claro su relación con la institución. Todas las instituciones tienen una particular concepción de la educación que, sin duda, tiene implicancias político-ideológicas.

No es lo mismo una institución donde se sostiene y obliga a que los alumnos aprendan casi exactamente lo que les dice el maestro, a otra donde el objetivo pedagógico esencial es, por el contrario, desarrollar la personalidad y el espíritu crítico de los educandos.

En el primer caso estamos frente a una institución que enseña la obediencia y en el otro frente a una institución donde es posible hacer una determinada experiencia de libertad. Por eso, los educadores y educadoras debemos saber muy bien cuál es nuestro lugar y rol en la institución en las que nos desempeñamos.

Tenemos que tener resuelta nuestra relación con la institución, principalmente “nuestro nivel de adhesión a sus valores”. Es necesario que tengamos plena conciencia de nuestro sentimiento al respecto. Las preguntas, entonces, son:

¿Nos sentimos lo suficientemente bien y cómodos como para desarrollar una experiencia educativa liberadora en la institución en las que nos desempeñamos?

¿Nos sentimos lo suficientemente bien y cómodos como para desarrollar en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje una adecuada relación con los alumnos, de tal forma que los estimule para que planteen “todas” sus preguntas abiertamente y sin problema?

Los docentes somos, inevitablemente, portavoces de la institución en las que nos desempeñamos. No podemos dejar de asumir esta tarea y responsabilidad. No obstante, también hemos asumido –en tanto críticos y progresistas- el objetivo de promover la máxima autonomía del ser de nuestros alumnos. Por lo tanto, debemos saber generar una apertura crítica que les permita a los alumnos no quedarse pegados a los valores de la institución. Evidentemente, es esta otra contradicción que debemos saber asumir y resolver los educadores y educadoras.

### **La resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas en las aulas**

Esta tarea se centra específicamente en la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas. Esta instancia, sin duda, requiere de mucha reflexión sobre las propias experiencias y de una investigación constante. Por eso, a los efectos de facilitar esta tarea, hemos elaborado una propuesta-guía que cada educador y cada educadora deberá re-inventar en su propio y específico contexto de desempeño.

En este proceso de transformación los docentes deberemos reflexionar intensamente sobre cinco instancias decisivas de nuestras

prácticas, con el objetivo de resignificarlas y transformarlas:

1. Los valores y objetivos de la educación.
2. Los contenidos programáticos de la educación.
3. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.
4. La metodología de estudio y lectura.
5. La evaluación y la acreditación.

Esta resignificación y transformación no es soplar y hacer botellas, es un gran desafío. Y lo es, principalmente, porque la transformación tiene por escenario el corazón mismo del sistema: las instituciones educativas.

Por eso, la consideración de lo que es viable y de lo que no es viable, será una exigencia continua en cada paso y decisión que tomemos. Debemos aprender a tensar la cuerda de lo posible-imposible. Si bien contaremos con una propuesta-guía, deberemos reinventarla en nuestro contexto concreto de desempeño.

Y llegamos así al momento decisivo de poner manos a la obra en cada uno de nuestros contextos concretos de desempeño, ya que la resignificación y transformación de las prácticas la deberemos realizar en el mismo lugar donde desarrollamos todos los días nuestra tarea como educadores y educadoras.

***Luego de reflexionar sobre todo lo desarrollado hasta aquí, les propongo otro alto en el camino para charlarlo con sus colegas en sus contextos de desempeño y todas aquellas personas de su entorno que estén interesadas en la transformación de la educación. Planteen estos temas, discútanlos, saquen conclusiones! Es muy importante y valioso que lo hagan!***



---

**La propuesta-guía  
para la resignificación  
y transformación  
de las prácticas**

---



Para dejar de ser un educador o una educadora bancarios, es preciso abordar crítica y transformativamente, por lo menos, cinco aspectos clave de la práctica docente:

1. Los valores y objetivos de la educación.
2. Los contenidos de la educación.
3. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje.
4. El sentido de la acción de estudiar.
5. La comprensión, significado y práctica de la evaluación.

Desde qué valores y objetivos vamos a enseñar, es una pregunta ineludible, que nos interpela y a la que debemos darle respuesta. En los valores y objetivos se articula integralmente la instancia educativa. Por lo tanto, deben estar muy claros.

Los contenidos deben problematizar y desafiar a los estudiantes. Y es evidente que los contenidos curriculares del sistema oficial no sirven para ello porque, precisamente, tiene como objetivo evitar que los estudiantes se constituyan como sujetos críticos, esto es, capaces de pensar por sí mismos. Los docentes progresistas tenemos aquí una importante batalla que librar.

Por su parte, las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo oficial, son congruentes con el carácter de los contenidos curriculares, que no apuntan a promover el pensamiento original<sup>6</sup> de los estudiantes. El eje de las clases son las exposiciones monológicas y bancarias, que parten del falso supuesto de que los

---

<sup>6</sup> Por “original” no entendemos que los estudiantes piensen y elaboren cosas que no hayan sido creadas antes por otros, sino que se “originen” en ellos, que sean el resultado de su propia actividad, en una palabra, que sean el producto de pensamientos “propios” y no de repeticiones literales y memorísticas, como sucede habitualmente en la mayoría de las instituciones y aulas del sistema educativo.

alumnos aprenden a partir de los datos que los docentes les transmiten en sus exposiciones tradicionales. Aquí deberemos, también, realizar un tremendo esfuerzo para llevar a la práctica un verdadero giro copernicano a partir de la idea de que es preciso primero problematizar y después explicar.

Respecto de la acción de estudiar, que no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas, debemos decir que la modalidad escolar tradicional de estudiar es totalmente congruente que los puntos precedentes. La idea de estudio que subyace en el sistema educativo se basa en la producción de retenciones memorísticas y devoluciones literalistas, por lo tanto, no existe el aprendizaje significativo. Pero estudiar es descubrir y redescubrir, por lo tanto aquí también deberemos innovar metodológicamente, si es que deseamos realmente promover este tipo de acciones en nuestros estudiantes.

Y, finalmente, la evaluación, que debe ser congruente con los supuestos y prácticas de la educación dialógica. Por lo tanto, deberemos resignificar y transformar completamente nuestra forma de entenderla, porque en el modelo educativo tradicional está totalmente burocratizada, es decir, confundida con la acreditación y las normas disciplinarias.

Manos a la obra!

---

**¿Para qué educamos?**

---



La educación del sistema, así como todo proyecto o programa educativo, tiene objetivos que están basados en sus valores. Pero lo importante aquí es distinguir los objetivos retóricos de los reales.

En los proyectos, programas y currículas, los objetivos de la educación del sistema dicen apuntar a la formación de ciudadanía crítica y participativa y a la preparación de los alumnos para integrarse a la sociedad y al mundo laboral. En verdad, esta es la enunciación retórica de los objetivos, el discurso legitimador, porque el trasfondo real es otro. La escuela tiene como objetivo, aunque actualmente tenga muchas más dificultades que antaño para lograrlo, promover individuos adaptables en lo ciudadano, social y laboral al sistema constituido. En el mejor de los casos se trata de promover una ciudadanía meramente formal, socializar dentro de las normas establecidas y disciplinar para el ingreso en el mundo laboral<sup>7</sup>.

Es una realidad que lo que se enseña en la escuela es cada vez menos útil para la solución de los problemas de los sectores populares y más vulnerables de la sociedad. Los líderes de los movimientos sociales lo manifiestan frecuentemente respecto de este tema cuando son consultados. Su respuesta es muy contundente: lo que enseña la escuela no nos sirve para enfrentar los problemas que nos desafían. En nuestro país es el caso de los bachilleratos populares, en los que se busca proponer nuevos contenidos y formas de enseñarlos, más acordes con las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad. En el Brasil, los líderes del MST (Movimiento de los Sin Tierra de Brasil), manifiestan que la escuela

---

<sup>7</sup> Decimos en el mejor de los casos, porque la formación que proporciona la escuela para ingresar al mundo del trabajo es cada vez más deficitaria, debido a su lentitud para ponerse al día frente a los acelerados cambios de nuestra sociedad actual en el campo de las nuevas tecnologías y las innovaciones y nuevos conocimientos en los contextos laborales. Asimismo, lo que es todavía un mayor obstáculo para la escuela, pretender que en sus aulas los alumnos aprendan habilidades y competencias, algo así como pedirle peras al olmo. Las habilidades y competencias laborales no se pueden aprender en las aulas, sino en la acción y en los contextos concretos de desempeño.

tradicional no les puede enseñar los temas fundamentales de su lucha, ni está en condiciones de prepararlos para ella, nos referimos a la pelea por la tierra y la Reforma Agraria. Por esa razón este movimiento y otros en América latina (como el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional –MZLN-) crean sus propias escuelas.

Los docentes debemos comprender los objetivos del sistema educativo y de sus escuelas atendiendo a las siguientes consideraciones:

- No confundir la explicitación retórica de los objetivos presentes en los proyectos, programas, planes y currículas oficiales, con los reales que, en términos generales, se orientan a la promoción -cada vez con más problemas para tener éxito- de la adaptación de los alumnos al modelo socio-económico-político establecido.
- Ser conscientes de que ni las instituciones, ni sus directivos, ni sus docentes tienen perfectamente claros los objetivos de la educación que promueven, ya que se encuentran con muchas dificultades para responder a las preguntas ¿por qué educamos? ¿para qué educamos?
- La incongruencia notable entre los objetivos reales de la escuela -por cierto retóricos y muy desdibujados- con los contenidos programáticos, los métodos, técnicas y didácticas puestos en juego para lograrlos.

En síntesis, los docentes progresistas encontramos que:

- Existe una incongruencia notable entre los objetivos declarados retóricamente en los proyectos, programas y planes de estudio y los que realmente se ponen en juego a través del tratamiento de los contenidos programáticos, métodos, técnicas y didácticas tradicionales.

- Los objetivos de la escuela están cada vez menos claros. En la medida en que se agudiza la crisis de la educación, se desdibujan cada vez más. Esto hace que las instancias educativas escolares

tradicionales sufran de una severa pérdida de significación. ¿Cuántas veces sentimos, en nuestro desempeño habitual como educadores o educadoras, esta sensación de pérdida de sentido de la tarea docente? ¿Cuántas veces nos surgen las inquietantes preguntas: qué enseño, para qué enseño, qué estoy haciendo aquí? Precisamente, esta pérdida de sentido de la labor docente es un claro indicador de la ausencia de rumbos, de la falta de dirección.

Por eso, lo que nos debe importar a los educadores y educadoras críticos es dotar a nuestras tareas de objetivos claros, con lo cual comenzaremos a recuperar el significado del trabajo docente.

Pero lo más importante de todo es buscar, de diferentes formas, la instalación, como marco de significación de nuestra labor docente, de los objetivos que nos animan como educadores y educadoras sociales: promover la formación de personas capaces de intervenir críticamente en la transformación de la sociedad y el mundo. Dicho de una manera sencilla:

“Lo que nos debe interesar es ayudar a formar sujetos críticos, participativos y comprometidos política y democráticamente con un cambio social progresista”

Y si asumimos en forma crítica y con claridad política este objetivo, no nos será difícil advertir su incongruencia con los contenidos programáticos, métodos, técnicas y didácticas de la cultura escolar tradicional.

En una palabra, la asunción de este objetivo es para nosotros una poderosa guía para la resignificación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas. Por eso, en lo que sigue no deberemos perderlo de vista como elemento orientador. Pero antes de pasar al capítulo siguientes debemos aclarar una cuestión.

Es cierto que este planteo puede tener objeciones. Por ejemplo, aquella que señala que la educación no puede pensarse solamente a partir de objetivos encuadrados exclusivamente en una sociali-

zación transformativa, como la que proponemos. Es decir, preparar exclusivamente a los alumnos para intervenir transformativamente en el mundo. Y, entonces, ¿qué pasa con las necesidades de adaptación al mundo, con la socialización adaptativa? No hay duda de que la escuela también debe “instruir”, esto es, preparar a los alumnos para adaptarse al mundo dado, por ejemplo, para insertarse en el mundo del trabajo. No obstante, vale recordar aquí las diferencias entre la “instrucción” y la “educación”.

Hablamos de “instrucción” y “educación”, pero no para contraponer estos conceptos, sino para entender sus diferencias y su orden de importancia. La “instrucción” es fundamental para adaptarnos al mundo, es decir, para “aprender a hacer”, pero la “educación” es todavía más importante, porque apunta a “aprender a ser”. Si la educación fuera sólo instruir, su misión se agotaría en posibilitar que las personas se adaptaran a un mundo ya dado. Entonces, la posibilidad de intervenir en su transformación quedaría anulada. Pero educar es más que instruir, es formar personas capaces de intervenir en la transformación del mundo. Por lo tanto, la instrucción se debe encuadrar significativamente en la educación.

En síntesis, la instrucción es un objetivo válido de la educación escolar, pero deberá encuadrarse significativamente en el objetivo primordial, eminentemente educativo, de formar alumnos críticos y transformativos; el objetivo fundamental de la educación.

Desde nuestra conciencia y presencia de educadores y educadoras sociales y críticos, las preguntas: ¿Para qué educamos? ¿Por qué educamos?, ya están respondidas:

En lo esencial:

- Para promover la autonomía del ser de nuestros educandos, su emancipación intelectual, social y política.
- Para ayudarlos a ser competentes y críticos en la urgente tarea de intervenir en la transformación de la sociedad y del mun-

do con un sentido humanista, democrático y progresista.

A partir de aquí ya sabemos varias cosas y nos quedan claras varias cuestiones. Primero, que estamos metidos en una contradicción, ya que nos moveremos a partir de objetivos que no están en nuestros programas ni en nuestras currículas. Objetivos plenos de significado, pero que deberemos conciliar con los demás aspectos de la instancia educativa. ¿Qué hacer con esta contradicción, entonces? Lo que hay que hacer con todas las contradicciones: “asumirla”.

En segundo lugar, tenemos que hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo llevar adelante y conciliar estos objetivos con los contenidos de nuestros programas, totalmente inadecuados para desafiar y problematizar a nuestros alumnos?

En lo que sigue, intentaremos dar una respuesta concreta a la pregunta.

**No obstante, sería interesante y valioso que nuestros lectores asuman desde ahora mismo la tarea de responderla. Para ello, el intercambio y la discusión con sus colegas en los lugares concretos de desempeño puede ser un buen comienzo!**

**En síntesis...**

Tenemos claros los objetivos. Sabemos lo que queremos. Pero saber lo que queremos es evidente que no alcanza para lograrlo. Pasemos, entonces, al problema de los contenidos programáticos de la educación, ya que es evidente que por más claros que tengamos nuestros objetivos será difícil que podamos alcanzarlos con los contenidos de los programas oficiales del sistema y que las normas institucionales nos obligan a dictar. Por lo visto también estamos obligados a luchar en este tema.



---

**El diálogo  
comienza con la discusión  
de los contenidos**

---



No son pocos los docentes que creen que porque tienen una relación cordial con sus alumnos, por eso, son menos bancarios. Porque intentan no ser autoritarios, o porque utilizan didácticas muy participativas, por eso están superando el bancarismo. Pero ignoran que el bancarismo comienza con la aceptación acrítica de los contenidos curriculares, de los contenidos programáticos de la educación del sistema. El carácter antidemocrático, como veremos, de los contenidos escolares, es el primer dato a tener en cuenta cuando hablamos de educación bancaria.

No hay nada más antidemocrático, ni que esté más naturalizado en nuestras sociedades, que el procedimiento para determinar cuáles serán los contenidos que los alumnos deberán estudiar en las escuelas. Por eso, hablamos de “verticalidad” de los contenidos programáticos de la educación.

### **El diálogo comienza con el intento de superar la verticalidad de los contenidos**

Entre las luchas que nos desafían en las instituciones y las aulas, una importante a librar será contra el carácter no democrático de la selección de los contenidos programáticos de la educación, contra su verticalidad.

Creo que no hay hecho más **naturalizado** en la ciudadanía y la docencia que el de los contenidos programáticos de la educación. Están tácitamente aceptados sin discusión. Nadie los cuestiona. Porqué estos temas y contenidos y no otros. Porqué química inorgánica y no, por ejemplo, análisis crítico de los mensajes mediáticos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Sin quitarle valor ni pretender dejar a la química inorgánica fuera de la currícula escolar, pero atendiendo al hecho necesario, sobre todo en el mundo en que vivimos, de que es imprescindible priorizar unos temas y contenidos frente a otros.

Díganme, por favor, dónde hay un padre o madre de familia que ponga en duda o se anime a criticar mínimamente el valor sagrado de los libros de texto y manuales escolares. ¡Agarrá los libros que no muerden!, dice el viejo proverbio popular respecto de los textos escolares.

Pero sabemos que los temas y problemáticas de la vida, la sociedad, la historia, la política, la ciencia, el arte, la cultura, etc., cuando pasan por el filtro del sistema educativo oficial y se convierten en disciplinas de un curriculum escolar, sufren un proceso de esterilización ideológica severo a los efectos de que los contenidos no presenten elementos que *despierten* o *puedan despertar* el espíritu crítico de los alumnos.

Por eso, el problema se centra en evaluar y superar la influencia del filtro del sistema educativo oficial respecto de los temas, cuestiones y problemáticas que son convertidas en contenidos programáticos de la educación.

Se trata de contenidos que no sólo son totalmente inconvenientes para despertar y promover la criticidad de los alumnos, sino que también operan como anestésico ideológico, ya que poseen las características de un discurso legitimador y manipulador.

Sabemos que la selección, elaboración, revisión y problematización de los contenidos programáticos de la educación, se dificulta notablemente debido a que son el resultado de un proceso verticalista, esto es, no democrático. Sabemos, también, que la selección y elaboración de los contenidos programáticos de la educación es, en el sistema educativo, el resultado de una tarea encomendada casi exclusivamente a expertos -la mayoría de las veces sin experiencia docente- y realizada en el marco de un lobby de intereses (políticos, económicos, religioso políticos, corporativos, etc.).

Ni los docentes más conservadores del sistema ignoran este hecho que, por supuesto, ven como algo muy **natural**, aunque no tiene nada de natural, sino que es un claro indicador de una situación

totalmente antidemocrática. Uno de los aspectos más antidemocráticos de la escuela.

Recordemos a Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*, al sostener que el diálogo comienza con la discusión respecto de los contenidos programáticos de la educación. Vale que nos detengamos un poco en la reflexión de esta cuestión. **¿Qué diálogo se puede sostener como tal, cuando los contenidos programáticos de la educación son impuestos arbitraria y verticalmente?**

Esto quiere decir que una educación verdaderamente problematizadora, sustantivamente democrática, requiere que dicho diálogo comience por la discusión de los temas que luego se convertirán en sus contenidos programáticos. Sin embargo, no podemos dejar de ver que en el sistema educativo tradicional las cosas son bastante diferentes, sobre todo por la impronta histórico-cultural autoritaria de la escuela.

Existen sobre este tema interesantes miradas –que recomendamos– desde la pedagogía crítica<sup>9</sup>, respecto de la verticalidad de los contenidos programáticos y, sobre todo, de la relación de esta problemática con el poder político y económico en las sociedades.

### **¿Qué hacer frente a la verticalidad de los contenidos escolares?**

El problema es serio porque la desverticalización de los contenidos tiene una raíz política y, por lo tanto, su solución es compleja

---

<sup>9</sup> Recomendamos: APPLE, M., (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria. APPLE, M., (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós. M.E.C. APPLE, M., (1987): *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós. M.E.C. APPLE, M., (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós. GIROUX, H., (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós y M.E.C. MACLAREN, P., (1997) *Pedagogía crítica y cultura depreadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador. Y otros.

y no de corto ni mediano plazo. No obstante, la dificultad puede ser atacada por lo menos desde dos perspectivas. La primera, por ejemplo, cuando se está en condiciones de realizar una reforma del curriculum desde posiciones progresistas<sup>10</sup>. Pero, lamentablemente, estas ocasiones no se dan todos los días.

La otra posibilidad, siempre por supuesto desde posiciones progresistas, críticas y democráticas, es la de la lucha cotidiana en las instituciones y sus aulas. Precisamente, la que estamos proponiendo aquí nosotros. Es evidente que ambas perspectivas están vinculadas, ya que se enmarcan en la lucha por la democratización de la educación, aunque, por supuesto, pensadas en situaciones y contextos diferentes.

En el contexto de las instituciones y sus aulas existirán condiciones iniciales que deberemos aceptar, como la del curriculum establecido. Deberemos trabajar a partir de una currícula que no sólo no hemos construido nosotros, sino que tampoco participamos en su elaboración. Sin embargo, este hecho no es irreversible para encarar algunas estrategias de mejora de sus principales aspectos condicionantes, especialmente de la irrelevancia de los contenidos y de su organización para promover el pensamiento crítico de los alumnos. Nos referimos al enciclopedismo, universalismo, objetivismo y descontextualización respecto de las cuestiones relevantes de nuestras sociedades de los contenidos seleccionados y elaborados por los “expertos”, así como su bajo nivel de problematización para despertar el interés y espíritu de búsqueda de los alumnos.

---

<sup>10</sup> Es el caso de Paulo Freire cuando fue Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo en la administración socialista de Luiza Erundina. Allí Freire abordó, con el poder que le daba el marco de una administración política socialista, la reforma curricular desde el inicio de su gestión. Ver: Freire, P (1997) Educación en la ciudad. México. Siglo XXI.

La estrategia que proponemos, entonces, para dar esta batalla de los contenidos, tiene dos instancias:

- La investigación temática y
- La problematización de los contenidos.

### **La investigación temática**

Ya vimos que la educación crítica comienza con la discusión de los contenidos del diálogo, discusión inexistente en el sistema educativo oficial, ya que sus contenidos están preestablecidos. Frente a esta realidad, por ahora inmodificable, lo que nos queda es imaginar otras posibilidades, que a continuación veremos.

La investigación temática la planteó Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (“Capítulo III”). Si la educación es dialógica, lo que se impone en primer término, naturalmente, es que educadores y educandos discutan entre sí los *contenidos de dicho diálogo*. Para ello es necesario realizar una *investigación temática*, esto es, una indagación respecto de los temas que les interesan a los educandos (sujetos populares). Nos referimos a aquellos temas, problemáticas y cuestiones que realmente les importan. Se trata de percibir dichos temas y contenidos como necesidades subjetivas de los sujetos populares. Por supuesto que detectar las necesidades subjetivas de los educandos no será suficiente para definir los contenidos del diálogo, ya que también existirán necesidades objetivas, no percibidas por los sujetos populares. Estas últimas dan lugar, para Paulo Freire, o lo que él llamó *contenidos bisagra*, que son los colocados por los educadores<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> A los que deseen ahondar y profundizar en esta cuestión les recomendamos la lectura del Capítulo III de *Pedagogía del Oprimido*.

Asimismo, Freire deplora la situación que se da en las aulas del sistema formal, al que siempre criticó con dureza. Frente a temas y contenidos generalmente desvinculados de los intereses, expectativas y necesidades de los educandos, lo que ocurre es el *extrañamiento*. Los alumnos sienten esos contenidos como *extraños* a sus intereses y deseos de aprender, lo que los desmotiva severamente; pero como señalamos, la motivación y el interés por aprender son elementos esenciales para un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente eficaz y enriquecedor. He aquí otro de los fundamentos de la *investigación temática*. De esta manera, los temas y contenidos ya no les aparecerán como algo extraño a los educandos, porque serán el resultado de una investigación basada en el descubrimiento de aquellas cuestiones y problemáticas que realmente les interesan<sup>12</sup>.

Ahora es necesario analizar cuáles son las posibilidades de la investigación temática en los contextos formales, en las instituciones y las aulas.

En principio, la investigación temática es indispensable en toda instancia educativa, ya que nos permite conocer los saberes previos e intereses de nuestros alumnos, y esto es esencial para enseñar y aprender<sup>13</sup>.

¿Cómo podríamos desarrollar buenos y eficaces procesos de enseñanza-aprendizaje si no conocemos los intereses temáticos de nuestros alumnos? Sin embargo, son innumerables los educadores y educadoras que los desconocen y, sin inmutarse, organizan sus

---

<sup>12</sup> Es importante aclarar que el contexto educativo formal presenta problemas que no existen en los contextos comunitarios. En el primero existen asignaturas que limitan las posibilidades de instalar plenamente las temáticas y problemáticas que les interesan a los educandos, lo que no ocurre en los segundos. No obstante, conocerlas será importante para los educadores, a los efectos de lograr una presentación más atractiva y motivadora de los contenidos curriculares establecidos.

<sup>13</sup> Hay un proverbio jesuita que dice: “Para enseñar latín a Juan, hay que saber latín, pero también hay que saber Juan”.

instancias educativas y dictan sus clases en las aulas del sistema como si nada fuera.

Frente a esta realidad, nuestra propuesta es plantear dos tipos de investigación temática:

- Una investigación temática general
- Una investigación temática específica

La primera estará orientada a conocer los temas, cuestiones, problemáticas e intereses generales de nuestros alumnos. Para ello sólo necesitamos elaborar algunas preguntas sencillas, como por ejemplo, las siguientes:

- Si tuvieras que señalar aquel tema en el que más pensás, el que más te desvela ¿cuál es?
- ¿Cuál es tu mayor deseo?
- Si tuvieras que elegir temas de libros, ¿cuáles serían?
- ¿Cuál fue tu último libro leído?
- ¿Cuál es la película que más te gustó?
- ¿Qué tipo de películas te gustan?
- ¿Te gusta el teatro? Si podés, fundamentá tu respuesta.
- ¿Qué es lo que más te preocupa de este mundo en el que vivimos todos?
- ¿Qué opinás de los temas que se enseñan y aprenden en la escuela? ¿Te interesan o no te importan para nada? ¿Cuál es el que más te interesa de todos? Si de vos dependiera, ¿qué temas y contenidos incluirías?
- ¿Venir a la escuela es para vos un placer o un deber?
- ¿Qué es lo mejor de la escuela para vos?
- Para vos, ¿hay que cambiar en algo o totalmente el mundo en que vivimos, o así como es está bien?
- ¿Cuáles son los temas de los que hablás con tus amigos y amigas?
- ¿Ves mucho o poca televisión? ¿Cuáles son tus programas favoritos?

- ¿Qué opinás de la televisión? ¿Es buena, es mala? ¿Cómo es?
- ¿Qué opinás de la política y de los políticos?

Y pueden seguir más preguntas...

Estas preguntas se pueden formular abiertamente en la clase, pero también, si el nivel de apertura y desinhibición del grupo no es alto, se pueden hacer mediante una encuesta anónima y después discutir con los alumnos sus resultados sin que ninguno se sienta directamente señalado.

La investigación temática específica estará vinculada al área de asignaturas o a la asignatura dictada. Aquí las preguntas también son sencillas:

- Con toda honestidad, decinos del 1 al 10, ¿cuál es el puntaje que le otorgás a la asignatura en lo que hace a tu interés por ella?
- ¿Qué es lo que más te motiva y lo que más te desmotiva de la asignatura?
- ¿Qué sentís que te aporta la asignatura?
- ¿Qué es lo que le cambiarías, si es que considerarás que hay algo que cambiarle?
- ¿Te parece que el tema de la materia es interesante, pero que está mal organizada en su tratamiento?
- ¿Te parece que el tema de la materia es interesante, pero que está mal dictada y explicada?
- ¿Te parece que si no estuviera en el curriculum no habría ningún problema?
- ¿Se te ocurre que podría ser reemplazada por otra? ¿Por cual?

Y pueden seguir más preguntas...

En ambos casos, la investigación temática general y la específica, habremos indagado en los intereses subjetivos de nuestros alumnos,

lo que es fundamental en relación a la *motivación y deseos de aprender*.

Recordemos que quien aprende es el alumno y si no está motivado será difícil involucrarlo en la instancia de enseñanza-aprendizaje.

***La tarea de motivar a los alumnos y generar en ellos deseos de aprender, es una acción pedagógica esencial que los educadores y educadoras debemos saber realizar.***

Pero tengamos en cuenta que no alcanza con conocer los aspectos subjetivos de los intereses de nuestros alumnos, ya que no vemos lógico que la enseñanza se vea reducida solamente a lo que les interesa aprender a nuestros alumnos, sino que debemos considerar también un conjunto de aspectos objetivos que son fundamentales.

Por ejemplo, promover la concientización crítica. ¿Qué pasa si los alumnos no encuentran motivación en convertirse en ciudadanos críticos y transformativos? ¿Renunciaremos a ello porque no están interesados? Si así lo hiciéramos traicionaríamos nuestra vocación de intelectuales transformativos. Pero, entonces, ¿los obligaríamos mediante imposiciones pedagógicas autoritarias? Tampoco es ese el camino. En una pedagogía sustantivamente democrática hay que lograr interesarlos en convertirse en sujetos críticos, mostrándoles la importancia de hacerlo, el valor personal y social de conseguirlo, y cómo se convertirán en mejores personas y ciudadanos si aspiran y luchan por lograrlo.

El conocimiento de los intereses subjetivos ayuda, pero, como vemos, no es decisivo. Pero, ¿en qué nos ayudan a los educadores y educadoras estas investigaciones temáticas? Nos brindan:

- Datos respecto del nivel de conocimientos previos, expectativas, problemáticas e intereses de nuestros alumnos, lo cual nos permitirá dimensionar el nivel de dificultad y complejidad de las tareas que

tenemos por delante.

- Conocimientos para elaborar la propuesta pedagógica orientada al abordaje de nuestra tarea de interesar a los alumnos en los temas que sabemos importantes y valiosos y que ellos no perciben.
- Elementos valiosos para la selección y/o elaboración de los temas que nos ayudarán a mejorar, enriquecer y problematizar los contenidos del curriculum.

Con los datos obtenidos de los cuestionarios y su concienzudo análisis, estaremos en condiciones de planear la segunda instancia, que es decisiva para la mejora de los contenidos programáticos y el cumplimiento de nuestros objetivos críticos: la *problematización de los contenidos*.

### **Conclusiones finales y recomendaciones sobre la investigación temática**

Ya hemos señalado que una verdadera propuesta dialógica de la educación debe comenzar por la discusión entre educadores y educandos respecto de sus contenidos programáticos. Pero sabemos que esta selección, en el sistema educativo formal, no es el resultado de una investigación temática, sino de una decisión básicamente de expertos en el marco de un lobby de intereses de diversa índole<sup>14</sup>.

Además, también sabemos que la reformulación del curriculum es un tema de hondo contenido político y que, para lograr cambios sustantivos, deberán surgir proyectos socio-políticos de contenido

---

<sup>14</sup> Existen miradas desde la pedagogía crítica (Giroux, Apple, Mac Laren y otros) respecto de la verticalidad de los contenidos programáticos y, sobre todo, de la relación de esta problemática con el poder político y económico en las sociedades. Pero no vamos a detenernos aquí, aunque, como el lector puede comprobarlo, señalemos y demos referencias para profundizar en el tema.

realmente progresista en nuestras sociedades, lo que por el momento no es esperable en el corto plazo. ¿Qué hacer entonces? ¿Renunciar a desarrollar una educación dialógica? La respuesta no es fácil, pero debemos darnos una.

Sin renunciar a la práctica de una educación dialógica, problematizadora y crítica podemos, en el marco del *inédito viable*<sup>15</sup>, intentar, como lo hemos hecho, una investigación temática que nos abra el camino para comenzar a paliar la ausencia de contenidos realmente democráticos en las instituciones y las aulas. Esta investigación nos permitirá conocer las problemáticas que les interesan a nuestros alumnos, sus gustos y necesidades de aprendizaje, en suma, las que ellos sienten.

Nuestro posicionamiento, que no desdeña las críticas y aportes de los pedagogos progresistas, ya que éstas pueden aportarnos elementos interesantes, se centró, como vimos, en el análisis de las posibilidades de los educadores y educadoras para incorporar, de alguna manera, la agenda de la investigación temática, así como promover acciones tendientes a una selección y elaboración de los contenidos programáticos menos autoritaria y más democrática.

Nuestra principal recomendación es, entonces, no dejar de realizar estas investigaciones temáticas, porque nos darán valiosos datos para encarar la segunda de las tareas: la selección y/o elaboración de materiales textuales didácticos críticos, complementarios a los oficiales, que nos permitan promover la problematización y desarrollo del pensamiento autónomo de nuestros alumnos.

---

<sup>15</sup> Lo deseable, pero posible.

**ACTIVIDAD:****Realizar una investigación temática****Objetivos:**

- *Poner en práctica concretamente una investigación temática en su asignatura.*
- *Reflexionar sobre la importancia de conocer a sus alumnos.*
- *Obtener datos valiosos para la selección y elaboración de contenidos complementarios a los curriculares.*

**Tareas:**

- *Ponga en práctica ya mismo la investigación temática en su área disciplinar, asignatura o curso.*
- *Lo que aquí señalamos es una simple guía para que usted la reinvente en su lugar y circunstancia concreta en la que se desempeña.*
- *Hágalo y discuta después con sus colegas los resultados obtenidos.*
- *Utilice los datos recabados para ajustar la selección y/o elaboración de los contenidos complementarios críticod.*
- *No se olvide de, con la retroalimentación lograda, mejorar continuamente sus listados de preguntas.*

**La problematización de los contenidos**

Sabemos que una de las características más notorias de los contenidos escolares es su esterilidad (dicho esto en el más pleno sentido) porque se trata de contenidos muy poco fecundos. No desafían a los educandos, no los invitan a la reflexión crítica ni al redescubrimiento, nos los problematizan. En fin, se trata, en general, de contenidos universalistas, genéricos y objetivistas. Historias neu-

tralizadas en sus contenidos dilemáticos y vinculaciones con las estructuras de poder, con grandes temas ausentes y ocultos, geografías meramente descriptivas y anodinas, literaturas desvinculadas de las problemáticas sociales, temáticas científicas (física, química, biología, ecología, etc.) desvinculadas de las tramas de poder económico-financiero<sup>16</sup>.

En verdad, con estos contenidos es prácticamente imposible promover el pensamiento crítico de los alumnos. Por lo tanto, es necesario realizar una fuerte tarea de problematización que, por supuesto, estará a nuestro cargo.

En las instituciones y aulas debemos tomar *el toro por las astas* y asumir nuestro papel de intelectuales, seleccionando y elaborando contenidos complementarios, así como criticando, en lo que corresponda, los establecidos para ser dictados en los programas oficiales.

Realizaremos, entonces, la problematización de los contenidos en la siguiente secuencia:

- 1) Realización de una lectura crítica de los contenidos del programa oficial a dictar.
- 2) Ampliación y enriquecimiento crítico de los contenidos del programa oficial en dos instancias: a) selección de temas y contenidos complementarios críticos y b) elaboración propia de contenidos complementarios críticos.

---

<sup>16</sup> Es curioso escuchar decir a algunos docentes que dictan sus clases utilizando a rajatabla los contenidos curriculares oficiales, como lo he comprobado en mis investigaciones de campo, que lo que a ellos les interesa primordialmente es “abrirle la cabeza” a sus alumnos. Muy sorprendente afirmación cuando ellos todavía no ha conseguido que se les abra la suya, ni tampoco parecen tener interés de que ello suceda.

### *Usemos creativamente la Web!*

*Es sorprendente que los docentes del sistema, en su gran mayoría, todavía no hayan advertido la extraordinaria potencialidad de Internet en lo que hace la provisión de contenidos. Hoy en la Web es posible encontrar contenidos de la más variada índole, sobre lo que se nos ocurra. Es cierto que en la Web hay de todo, cosas muy buenas, regulares, malas y muy malas, pero es evidente que disponemos de contenidos en una abundancia inimaginable. Si poseemos buenos criterios y filtros críticos y un poco de tiempo, podríamos perfectamente prescindir de los tradicionales manuales y libros de texto que, como sabemos, son totalmente inconvenientes para promover el espíritu crítico de los alumnos. No obstante, aunque las netbooks ya están en las escuelas, los docentes, en su gran mayoría no las utilizan con este objetivo y siguen apegados a los manuales y libros de texto. Creo que hay varias razones que lo explican: comodidad, inercia cultural, autocensura, miedo al cambio, presión burocrática, y otras, no obstante esto, es sorprendente que no las usen, aunque sea para complementar y remplazar parcialmente a los obsoletos, anodinos e infecundos manuales y libros de texto tradicionales.*

*- Realice una investigación de búsqueda de contenidos complementarios críticos en la web vinculados a su asignatura.*

### 1) *Realización de una lectura crítica de los contenidos del programa oficial a dictar*

Es conveniente comenzar por una lectura crítica, con nuestros alumnos, de los contenidos del programa oficial -cuestión que, como veremos, no está exenta de problemas-, mostrando las caracte-

terísticas básicas de estos contenidos textualizados y manualizados<sup>17</sup>. Es así como pondremos a descubierto:

- La estructura de los libros de texto y manuales, orientados a promover una lectura de estudio literalista y memorista.
- La descontextualización histórica (espacio-temporal), ideológica (autores) y teórico-conceptual de sus contenidos.
- La desproblematización debida a la eliminación de las connotaciones dilemáticas de los temas y sus vinculaciones con las estructuras y tramas de poder y dominación en las sociedades y el mundo.
- Todo lo que callan y ocultan. Es imposible no advertir, por ejemplo, la ausencia de la Guerra de la Triple Alianza en los libros de texto de historia.
- El carácter de las interpretaciones de la historia, la sociedad, el arte, la cultura y la ciencia, desde una perspectiva ideológica conservadora, es decir, sostenedora y promotora del conocimiento oficial y el *statu quo*.
- Las estrategias básicas para neutralizar las posibilidades de los contenidos escolares para despertar el espíritu crítico en los alumnos, que son básicamente las siguientes:
  1. La descontextualización social, económica, cultural y política de los relatos.
  2. La desconexión entre el mundo material y el espiritual.

---

<sup>17</sup> Aquí conviene que nos preguntemos ¿qué son los “libros de texto”? Se trata de aquellos libros que elaboran las editoriales siguiendo al pie de la letra los programas oficiales de las asignaturas. No hace falta imaginarnos, entonces, las características y nivel crítico de dichos contenidos.

3. La desvinculación de todas las asignaturas del currículum respecto de la problemática del poder. Incluso las de aquellas naturalmente vinculadas a esta problemática, como la historia, la filosofía, la instrucción cívica y las ciencias sociales.

4. La ocultación y eliminación de los temas conflictivos; la no mención de aquellos problemas o cuestiones que podrían generar preguntas o interrogantes críticos en los lectores.

5. La no explicitación, aclaración y discusión de los conceptos conflictivos y/o problemáticos que se señalan y narran en el desarrollo de los temas.

Si bien es interesante trabajar con los alumnos en la tarea de poner al descubierto estas características de los contenidos escolares, esto resultará insuficiente como estrategia de enseñanza-aprendizaje significativo-crítica. Por eso, deberemos completar la lectura y estudio de estos textos con otros de mejor calidad científica y crítica.

Ponerse a criticar los libros de texto de las asignaturas tiene, sin duda, una connotación que puede parecer quizás demasiado contestataria. Muchos directivos y colegas seguramente no lo verán con agrado, de la misma manera que muchos alumnos y padres. Sabemos que los libros de texto tienen una impronta sacralizada en el imaginario popular, ya que son los libros de estudio, los intocables libros con los que estudian y aprenden los alumnos<sup>18</sup>. Pero lamentablemente no podemos detenernos en estos prejuicios y dificultades, ya que nuestro objetivo nos exige ser críticos, y los libros de texto y los manuales tienen mucho para criticar.

---

<sup>18</sup> Hay un refrán popular que se dice cuando alguien no estudia o no tiene ganas de hacerlo: “Agarrá los libros que no muerden”.

Ya lo hemos señalado en varias oportunidades: la tarea en que nos embarcamos no es fácil, está llena de contradicciones y dificultades, pero es la lucha que hemos asumido.

Es evidente que los contenidos textualizados y manualizados son demasiado pobres para desarrollar nuestra tarea crítica, por lo que sólo nos servirán de guía temática, debiendo complementar sus temas y contenidos con otros textos de mayor nivel y calidad. No obstante su crítica nos servirá para darnos cuenta de por lo menos dos cosas:

- Que el estudio de estos contenidos, de no mediar una intervención crítica del educador o la educadora, creará en los alumnos una idea errónea de las cuestiones y problemáticas, en una palabra serán manipulados y engañados.
- Por lo tanto, deberemos completar estos textos con otros de mejor nivel de calidad científico-crítica.

### ***ACTIVIDAD***

***Con la finalidad de trabajarlo con sus alumnos, realice el análisis crítico de un texto curricular seleccionado***

#### ***Objetivo:***

***- Que los alumnos tomen conciencia en la práctica del carácter ideológico y manipulador de los libros de texto y manuales curriculares.***

#### ***Tareas:***

***- Seleccione un texto curricular de su asignatura, de un libro de texto manual, y realice lo siguiente:***

***1. Analícelo críticamente aplicando los criterios que hemos señalado.***

***2. Elabore un informe con los resultados de su análisis, con la intención de comunicárselo y discutirlo con sus alumnos.***

***3. Discútalos con sus alumnos, poniendo énfasis en la explicación de los aspectos ideológicos y manipulativos del texto, a partir de aplicarle los criterios críticos que señalamos.***

***4. Evalúe los resultados obtenidos en una puesta en común con sus alumnos.***

***5. Comparta y discuta con sus colegas los resultados obtenidos en esta experiencia.***

## **2) Ampliación y enriquecimiento crítico de los contenidos del programa oficial.**

### **a) Selección de temas y contenidos complementarios críticos<sup>19</sup> .**

Nuestra inquietud y movilización intelectual como docentes críticos será aquí un importante aliado. Deberemos investigar y seleccionar materiales textuales más ricos y capaces de despertar en los alumnos un mayor interés por aprender, reflexionar y criticar<sup>20</sup> .

Deberemos recorrer autores, artículos y libros que ahonden y pro-

---

<sup>19</sup> La investigación y búsqueda en la Web es un extraordinario recurso para conseguir contenidos alternativos y diferentes, sobre las mismas temáticas y otras derivadas, a los de los libros de texto y manuales escolares.

<sup>20</sup> Recordemos la importancia de recurrir a la Web.

fundicen en la realidad de los temas que nos interesa trabajar. La selección la haremos a partir de un conjunto de criterios adecuados a nuestros objetivos.

¿Qué criterios debemos utilizar para la selección?:

1. Vinculación con los temas tratados: naturalmente, esta relación es esencial
2. Autores: la posición teórico-ideológica de los autores seleccionados es un criterio importante aunque, como veremos, no es una regla que los autores deban provenir del espectro del progresismo, sino que existen producciones críticas de autores provenientes del pensamiento liberal e, incluso, conservadores, con un destacado nivel de calidad crítica.

Es obvio que la lectura de autores con posiciones conservadoras y reaccionarias no conformará aportes valiosos, aunque pueden ser aprovechados si se los estudia críticamente. Pero lo más rico es trabajar con autores que, mediante investigaciones y trabajos rigurosos, muestren los aspectos ocultos de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos, y piensen desde fundamentos progresistas, humanistas y liberadores.

3. Supuestos teórico-ideológicos: aquí lo importante es trabajar a partir de supuestos teórico-ideológicos críticos, ya que partimos del supuesto de que el discurso dominante es el de los sectores dominantes. Sabemos que los planteos, investigaciones y trabajos contestatarios al sistema corren el serio riesgo de ser silenciados de múltiples formas. Por eso, es muy importante la tarea crítica de selección de aquellos enfoques que representen un verdadero aporte desde la perspectiva de la contestación a los intelectuales orgánicos, las usinas de pensamiento y los monopolios mediáticos al servicio del sistema. También serán importantes aquellos trabajos que pongan en duda y critiquen los prejuicios académicos sobre determinadas doctrinas y autores idealizados. En una palabra, serán valiosas para nosotros todas aquellas producciones que muestren fundadamente la intención de ahon-

dar, profundizar e investigar desde presupuestos críticos que cuestionen todo tipo de ortodoxias, dogmas e ideologías manipuladoras.

4. Buscar posiciones teórico-ideológicas diferentes, con la idea de triangular las fuentes de información y, con ello, lograr un mayor nivel de objetividad en el tratamiento de los temas.

5. Nivel didáctico: es sabido que la mayoría de los autores no tienen en cuenta este aspecto porque principalmente son teóricos y no pedagogos. No obstante, existen trabajos que, sin que se lo propongan explícitamente los autores, desarrollan un relato realmente didáctico, preocupado porque el discurso tenga un buen nivel comunicacional. Se trata de materiales textuales que contienen contextualizaciones espacio-temporales, conceptuales, ideológicas, ejemplos, notas referenciales, citas y explicaciones de aquellos conceptos que tienen un nivel alto de abstracción. Obviamente no todos los materiales textuales tendrán todo, pero si se busca con cierto rigor, se pueden encontrar trabajos interesantes en este aspecto.

### ***ACTIVIDAD:***

#### ***Seleccionar un texto crítico complementario de los contenidos curriculares y trabajarlo con los alumnos***

#### ***Objetivos:***

- *Ejercitar la competencia para seleccionar textos críticos complementarios de los contenidos curriculares.*
- *Que los alumnos puedan comparar críticamente los contenidos curriculares con un texto problematizador.*

#### ***Tareas:***

***Seleccione un texto crítico vinculado a los temas de su programa, y realice lo siguiente:***

*1. Déselo a leer a sus alumnos en el marco una comparación crítica con uno –también seleccionado por Ud.- de los textos o manuales curriculares.*

*2. Pidale a sus alumnos que, constituidos en equipos, realicen un informe en el que den cuenta críticamente de las diferencias entre ambos textos.*

*3. Los equipos presentan sus informes en el marco de una discusión coordinadaa por Ud., donde se pondrá de manifiesto el carácter ideológico y manipulativodel texto oficial.*

*4. Comparta y discuta con sus colegas los resultados de esta experiencia*

## **b) Elaboración propia de contenidos complementarios críticos**

Obviamente, los textos elaborados deberán estar vinculados a las temáticas de la asignatura que dictamos. La idea es que presenten una vertiente crítica complementaria, lo cual no es difícil de lograr, dado el carácter anodino y mediocre de los contenidos curriculares.

La clave está en lograr textos problematizadores y desafiantes para los alumnos. Que los motiven y estimulen sus deseos de aprender, que les generen interrogantes y preguntas, que les muevan las certezas y los inviten a cuestionarse.

La pregunta es: ¿cuáles son las características que debe tener un texto para promover la criticidad de los alumnos de una forma didáctica?

Los materiales conviene organizarlos didácticamente conteniendo los siguientes capítulos:

1. Título original vinculado a cuestiones y problemáticas relevantes.
2. Desarrollo de la vinculación del tema del texto con la actualidad, con el mundo que nos toca vivir.
3. Contextualización didáctica: a) histórica (espacio-temporal); b) de actualización; c) teórico-conceptual (enfoque o perspectiva de análisis); d) ideológica (punto de vista teórico-ideológico del autor o autores comentados).
4. También es importante colocar ejemplos y realizar citas explicativas para aquellos conceptos e ideas con un nivel de abstracción alto.
5. Conclusiones

***ACTIVIDAD:***

***Elaborar un texto crítico complementario de los contenidos curriculares***

***Objetivos:***

- *Ejercitar la competencia para elaborar textos críticos complementarios de los contenidos curriculares.*
- *Que los alumnos puedan comparar críticamente los contenidos curriculares con un texto problematizador.*

***Tareas:***

***Elabore Ud. mismo un texto crítico vinculado a los temas de su programa, y realice lo siguiente:***

*5. Déselo a leer a sus alumnos en el marco una comparación crítica con uno – seleccionado por Ud.- de los textos o manuales curriculares.*

*6. Pidale a sus alumnos que, constituidos en equipos, realicen un informe en el que den cuenta críticamente de las diferencias entre ambos textos.*

*7. Los equipos presentan sus informes en el marco de una discusión coordinadaa por Ud., donde se pondrá de manifiesto el carácter ideológico y manipulativo del texto oficial.*

*8. Comparta y discuta con sus colegas los resultados de esta experiencia.*

### **Conclusiones finales y recomendaciones sobre la problematización de los contenidos**

Como hemos podido comprobar la problematización de los contenidos es una tarea central para una educación orientada a la promoción del pensamiento autónomo de los alumnos. Es evidente que con contenidos esterilizados, normativizados, genéricos e ideologizados para dormir las conciencias, será imposible acometer la tarea que nos impusimos<sup>21</sup>.

Ya hemos señalado que lo ideal es la reformulación del currículum, pero también sabemos que este es un problema que tiene connotaciones políticas muy fuertes y, si no se da una coyuntura fa-

---

<sup>21</sup>Que es luchar por una educación empoderadora”, que le otorgue poder a la ciudadanía. Y el poder comienza con la autonomía de pensamientos y criterios para entender las reglas de juego de la realidad, más allá de todo tipo de manipulación.

vorable en este sentido, es una tarea imposible de acometerla en cualquier subsistema educativo y en el sistema nacional, más aun. Pero no descartamos que esas coyunturas políticas puedan darse y, entonces, no deberíamos dudar en plantear su reformulación, aun con los obstáculos y dificultades con las que seguramente nos encontraremos, que no serán pocas<sup>22</sup>.

No obstante, la realidad es que esas coyunturas hoy por hoy no existen y, entonces, no tenemos otra opción que, por ahora, dar nuestra pelea de los contenidos en las instituciones y las aulas, a la vez que vamos creando las condiciones para el cambio.

Para esta pelea contamos hoy con un arma que todavía no hemos descubierto y, por lo tanto, no valoramos: Internet. Los docentes no tenemos idea de la extraordinaria potencialidad de este recurso para nuestra batalla de los contenidos. Hoy por hoy, a la escasa distancia de un teclado y un mouse, están a nuestra disposición una cantidad y calidad de contenidos inimaginable. Para abordarlos eficazmente sólo debemos poner en juego tres condiciones:

- 1) Voluntad de cambio;
- 2) Asignación de tiempos y
- 3) Criterios y filtros críticos.

Jamás podrían competir los obsoletos, anodinos, descontextualizados y desproblematizados manuales y libros de texto, con los contenidos que podríamos seleccionar de la Web. En verdad, aun no

---

<sup>22</sup>Ya hemos señalado que las coyunturas políticas están dialécticamente relacionadas con las condiciones de posibilidad para la transformación social. Las coyunturas transformadoras no surgen ni se crean de la nada, sino que deben darse ciertas condiciones para que se produzcan. En nuestro caso, el cambio sustantivamente democrático de la educación del sistema requiere de una masa crítica de docentes concientizados, esto es, que realizaron su opción ético-política, comprometiéndose realmente con su transformación como ciudadanos y docentes.

nos hemos dado cuenta de la magnífica herramienta que tenemos en las manos, ya lista para ser usada. **No cabe duda de que la Web tiene, ya hoy, la potencialidad necesaria para agrietar significativamente este aspecto del bancarismo del sistema educativo.**

### **Recomendaciones finales:**

1. La problematización de los contenidos requiere de educadores y educadoras con un determinado nivel de conciencia crítica y claridad política, de lo contrario las dificultades serán mucho mayores que los beneficios. Los educadores y educadoras aculturizados por el modelo de la educación tradicional, deberán comenzar a romper y quebrar esos límites, a vencer sus resistencias al cambio. A su vez, los docentes con ideología conservadora y/o mentalidad reaccionaria, no afines a los enfoques progresistas en educación, es muy probable que no encuentren atractiva esta propuesta.
2. Recordemos, también, que los docentes progresistas (intelectuales transformativos) tenemos que tener bien clara nuestra opción ético-política y nuestra decidida vocación y voluntad de dejar de ser proletarios de la educación, sólo útiles para poner en juego los planes, programas, currículas y contenidos concebidos y empaquetados por otros para que nosotros ejecutemos el pie de la letra en nuestras instituciones y aulas.
3. El primer momento crítico siempre es con los materiales de los programas oficiales, libros de texto y manuales. Ya proporcionamos un ejemplo de las dificultades de estos materiales didácticos para promover el pensamiento autónomo de los alumnos. Este examen crítico nos brindará por lo menos dos posibilidades: a) mostrar a los alumnos las deficiencias de estos materiales didácticos, sus supuestos ideológicos y su prácticamente nulo poder de problematización; b) darnos cuenta de los datos que faltan para completar un material didáctico con más posibilidades de provocar un pensamiento crítico en los alumnos.

4. Una vez examinado el material didáctico oficial de que disponemos debemos planificar las tareas para su ampliación y problematización mediante las instancias que desarrollamos en este capítulo: a) selección de temas y contenidos complementarios críticos; b) elaboración propia de contenidos complementarios críticos. La clave aquí es proporcionarles a los alumnos contenidos más problemáticos y ricos para promover un pensamiento autónomo en ellos.

5. Respecto de la selección y/o elaboración de materiales textuales más problemáticos y críticos, la idea que nos mueve es mostrar que siempre es posible mejorar los contenidos de los libros de textos y manuales, ya que estos últimos, invariablemente, son chatos, poco motivadores, ideológicamente conservadores y prácticamente nulos para provocar el pensamiento crítico en los lectores.

6. En el trabajo con los contenidos, el mensaje final a nuestros alumnos debería ser algo parecido a lo siguiente:

- En una sociedad como la actual, donde los monopolios de la información están generando un nivel de manipulación mediática nunca antes vista, la capacidad para desocultar la mentira es un valor educativo de una relevancia crucial. Nosotros, como educadores y educadoras progresistas, detestamos la mentira, porque no conduce a nada, es más, sólo agrava los problemas. La capacidad crítica y la claridad política son dos instrumentos clave para desocultarla, por eso nuestra preocupación por los contenidos.

- También vale dejar claro que una buena educación no es la que inculca verdades inapelables, sino la que promueve el amor a la búsqueda de la verdad, a desconfiar de las ortodoxias y de los dogmas, a buscar la justicia más allá de toda manipulación que deforme su verdadero significado, que está en la equitativa distribución de la riqueza, la real igualdad de oportunidades para todos y la sensibilidad por todo lo humano.

- Por eso, nada de lo que leyeron y estudiaron es una verdad inapelable. Serán ustedes los que, mediante su reflexión autónoma, dirán en

qué medida se acercan a lo que consideran que es la verdad. Nuestra responsabilidad como docentes progresistas está en no dejarlos a merced de los monopolios mediáticos de la información, porque si nosotros no los incitamos a y les facilitamos la tarea de pensar críticamente, estaríamos eludiendo la responsabilidad de nuestra opción ético-política por un mundo mejor. Imaginense ustedes si los dejáramos a merced de los contenidos de los libros de texto y manuales oficiales, qué flaco favor le haríamos a vuestra educación, ¿no es cierto? Además, ¿creen ustedes que como docentes progresistas podemos eludir su crítica y desocultamiento? ¿Creen ustedes que solamente nos deberíamos dedicar a dictar esos contenidos tal como nos lo sugieren y recomiendan los programas oficiales?

En síntesis, nos referimos a la batalla de los contenidos porque esta será una lucha permanente de los educadores y educadoras progresistas. Usando una bella fórmula expresiva de Paulo Freire, valdría decir que, así como la libertad es libertad *conquistándose*, los contenidos críticos y problematizadores lo serán *reformulándose*.

### ***ACTIVIDAD:***

#### ***Posibilidades para la democratización y problematización de los contenidos de la educación***

#### ***Objetivos:***

- ***Tomar conciencia de la posibilidad de democratizar y problematizar los contenidos de la educación.***
- ***Difundir entre colegas la idea crítica de la posibilidad de democratizar y problematizar los contenidos de la educación.***

#### ***Tareas:***

***Organice un taller con sus colegas –incluso invite a colegas de otras instituciones- convocándolos para discutir***

*abiertamente y sin prejuicios el tema de la democratización y problematización de los contenidos en las instituciones y las aulas.*

*Si no tiene los recursos necesarios para organizar un taller, por lo menos, instale el tema en alguna reunión de profesores. Anímese! Ud. puede! Ud, debe!*

*\* También puede abrir un foro temático o una comunidad de aprendizaje en la Web con el título: “La democratización y problematización de los contenidos escolares”*

### **Todos los contenidos escolares pueden dictarse desde una óptica progresista**

En este momento privilegié los contenidos de área de las ciencias sociales (filosofía, sociología, ciencia política) por la sencilla razón de que me desempeño como investigador y profesor en dicha área. No obstante, si bien es cierto que las asignaturas del campo de las ciencias sociales tienen una relación más fuerte con los conceptos, teorías y problemáticas socio-económico-políticas e ideológicas que las de los otros ámbitos, como el de las ciencias naturales, las disciplinas tecnológicas, la lengua y el arte, por ejemplo; no es menos cierto que estas últimas también están vinculadas al poder en las sociedades y el mundo. Por supuesto, todo lo vinculado al poder tiene una connotación ideológica. Quizás estas relaciones no sean tan evidentes -esto también porque siempre existió una intención de ocultarlas-, pero no hay duda de que son absolutamente reales<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Los contenidos programáticos de la educación oficial del área de las ciencias naturales mostraron siempre, y muestran, un especial recorte de toda posible relación con las estructuras de poder en las sociedades. La ciencia en la escuela aparece, así, como un proceso absolutamente objetivo y descontaminado de cualquier relación que pudiera manchar su inmaculada pureza. Con esto, lo que queremos señalar es que “todos” los contenidos programáticos de la educación sufren un mismo proceso de “purificación”, pero lo que ocurre es que en las ciencias sociales es más fácil descubrirlo.

## **Las ciencias naturales no están exentas de valoración ni son apolíticas**

Que la ciencia en todas sus ramas está actualmente vinculada al poder, no es difícil de comprobar. Llámese ciencia básica o ciencia aplicada, ambos procesos son la base de la tecnología, y esta última tiene hoy una importancia crucial en la organización económica, financiera, social, cultural y política por parte de las elites de poder mundiales. La matemática, la física, la química, la biología, como importantes disciplinas científicas, están hoy al servicio de las grandes empresas multinacionales que, mediante sus productos y servicios realimentan continuamente la cultura dominante. Por eso, enseñar estas disciplinas sin mostrarles a los alumnos las vinculaciones con la ciencia básica y, principalmente, aplicada (por la relación de esta última con la tecnología) es, desde nuestro enfoque, un grave error. Consideramos que todos los profesores y profesoras de ciencias naturales (incluidas la botánica y la zoología) deberían comenzar sus instancias educativas trabajando las vinculaciones entre la Ciencia y el Poder (económico, financiero, político).

La idea que tenemos de la ciencia, y que los medios de información se encargan de difundir, es la de un proceso universal, objetivo e infalible, indiscutiblemente ligado a la verdad. Por eso, lo que dice la ciencia es incuestionable. Sin embargo, es interesante reflexionar sobre lo que un penetrante sociólogo como Max Weber sostiene al respecto. En la siguiente cita queda excelentemente fundada su idea de que la ciencia no está libre de valoración, sino que también tiene presupuestos:

*“Hoy día, consideramos, en general, la ciencia libre de suposiciones. ¿Es posible algo semejante? Depende de lo que entendamos por ello. Todo trabajo científico presupone la validez de las reglas de la lógica y el método; éstas constituyen nuestra base general de orientación en el mundo; y, al menos para nuestro problema particular, estas presuposiciones constituyen el aspecto menos problemático de la ciencia. La ciencia presupone también que el producto del trabajo científico es importante, en*

*el sentido de que es digno de saber. Es evidente que aquí aparecen todos nuestros problemas. En efecto, es imposible demostrar esta presuposición por medios científicos”* (Weber, 1918: 98).

Hemos hablado del carácter político de la educación. Pasa lo mismo con la ciencia. Por eso, no es ninguna herejía hablar de su carácter político. Creo que a pesar de los años pasados, no hay un autor que mejor haya entendido y explicado este tema que Oscar Varsavsky<sup>24</sup>. Hemos seleccionado unos párrafos de su libro *Ciencia, Política y*

---

<sup>24</sup> Oscar Varsavsky (1920-1976) nació en Buenos Aires el 18 de enero de 1920. Cursó sus estudios universitarios en la Universidad de Buenos Aires donde obtuvo el grado de doctor en Química de la Facultad de Ciencias Exactas. Su vida científica se inició en 1943, en el Laboratorio de Investigaciones Radiotécnicas que Philips organizó en Buenos Aires cuando su sede holandesa fue ocupada por los alemanes y el que desorganizó desmantelándolo cuando terminó la guerra. De la ciencia aplicada pasó a actividades teóricas –primero en física cuántica, luego trabajó en diversas ramas de la matemática pura, como topología, lógica algebraica y análisis funcional hasta 1961. En la mencionada facultad se desempeñó en forma sucesiva como auxiliar de laboratorio de fisicoquímica, jefe de trabajos prácticos de Análisis Matemático, profesor adjunto de Álgebra y Topología y profesor con dedicación exclusiva del Departamento de Matemática. Además dio clases de matemáticas, con interrupciones, en las Universidades del Sur, de Cuyo y de Caracas. En 1961 comenzó a usar su base científica en matemática para tratar problemas de la realidad social, dando nacimiento al grupo de Economía Matemática del Instituto de Cálculo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Fue uno de los primeros y más destacados especialistas mundiales en la elaboración de modelos matemáticos aplicados a las ciencias sociales. Muy pronto advirtió que los métodos de moda no eran “eficientes” para tratar las cuestiones más importantes, y comenzó a estudiar y desarrollar con sus colaboradores un instrumento computacional relativamente novedoso denominado Experimentación Numérica. Entre otras cosas, fue miembro –desde 1958 hasta su muerte del CONICET. A partir de sus tratados (y de los primeros en lengua castellana) sobre la enseñanza de la Matemática Elemental mostró sus preocupaciones por la enseñanza de las ciencias a niveles no estrictamente académicos. En los últimos tiempos de su fructífera vida, la epistemología tanto como la sociopolítica científica fueron objeto de sus estudios. Entre los considerandos epistémicos más relevantes por él abordados se encuentra el hecho de sostener que los aspectos esenciales del conocimiento –de toda época no son lo suficientemente difíciles como para escapar a la comprensión de las grandes mayorías. Creía en la necesidad de pensar las actividades humanas en función de su aporte a la construcción efectiva de una sociedad cuyas características se hubieren definido previamente (plano de la política). Ello exigía un intenso trabajo previo destinado a plantear un sistema sociopolítico que reemplace al actual. Frente a la falsa conciencia técnico-económica de que tales alternativas no existían, destacaba Varsavsky la importancia que para los grupos sociales tiene la visión previa de sus posibilidades. Sus obras, fruto de un trabajo impresionante, demuestran su coherencia entre palabra y acción. Realizó una fuerte crítica a las normas que rigen el desarrollo de las ciencias. Opinaba que la obsesión por los métodos cuantitativos encubre, en la ilusión de la libertad de investigación, un mecanismo que garantiza la sujeción del científico a las estrategias de expansión del capital y las leyes del mercado. Estas ideas fueron su punto de partida para aspirar a una ciencia realmente más libre de los condicionamientos económicos. Publicaciones como *Ciencia, Política y Cientificismo*; *Hacia una Política Científica Nacional* y *Marco Histórico Constructivo para Estilos Sociales, Proyectos Nacionales* y sus *Estrategias* reflejan la vigorosidad de sus ideas. Ha dejado un legado que es arma de lucha para aquel que aspire a la libertad de su pueblo.

*Cientificismo* (1973), en los que se fundamenta la posibilidad de una ciencia progresista, lo que, al sentido común instalado en nuestra sociedad suena a herejía, ya que la ciencia es una sola y está rodeada de un halo de infalibilidad, objetividad, universalidad y neutralidad que la convierte en un bastión intocable del saber humano.

Si es posible pensar en una ciencia politizada, concebida como un instrumento de cambio social, con mayor razón, es posible imaginar el dictado de las asignaturas escolares del área de las ciencias naturales (matemáticas, física, química, biología, etc.) desde una óptica progresista.

Dice Oscar Varsavsky:

*“Comenzaremos analizando la actitud ante la ciencia que prevalece entre los científicos argentinos.*

*En pocos campos es nuestra dependencia cultural más notable que en éste, y menos percibida. Eso ocurre en buena parte por el prestigio de la Ciencia –sobre todo de la ciencia física, máximo exponente de este sistema social- es tan aplastante, que parece herejía tratar de analizarla en su conjunto con espíritu crítico, dudar de su carácter universal, absoluto y, objetivo, pretender juzgar sus tendencias actuales en criterios de valoración, su capacidad para ayudarnos a nosotros, a este país, a salir de nuestros subdesarrollo”. (Varsavsky, O., 1973: 13).*

*¿Puede haber diferentes tipos de ciencia? Es indudable que sí. Basta una diferente asignación de recursos –humanos, financieros y de prestigio- para que las ramas de la ciencia se desarrollen con diferente velocidad y sus influencia mutuas empiecen a cambiar de sentido. Eso da, una Ciencia diferente.*

*El predominio de las ciencias naturales sobre las sociales es una característica histórica de nuestra sociedad, pero no es una ley de*

*la naturaleza: pudimos haber tenido una Ciencia de otro tipo<sup>25</sup>.*

*Pero hemos llenado de elogios a la Ciencia que tenemos. Su prestigio es tan grande que seguramente está bien como está. ¿Qué necesidad hay de otro tipo de Ciencia cuando ésta ha tenido tan éxitos?*

*Y sin embargo –observación trivial que ha perdido fuerza por demasiado repetida– entre sus éxitos no figura la supresión de la injusticia, la irracionalidad y demás lacras del sistema social. En particular no ha suprimido sino aumentado el peligro de suicidio de la especie por guerra total, explosión demográfica o, en el mejor de los casos, cristalización en un mundo feliz estilo Huxley.*

*Esta observación autoriza a cualquiera a intentar la crítica global de nuestra Ciencia. Algo debe andar mal en ella.*

*La clásica respuesta es que eso no son problemas científicos: la ciencia da instrumentos neutros, y son las fuerzas políticas quienes deben usarlos justicieramente. Si no lo hacen, no es culpa de la ciencia. Esta respuesta es falsa: la ciencia actual no crea toda clase de instrumentos, sino sólo aquellos que el sistema le estimula a crear. Para el bienestar individual de algunos o muchos, heladeras, corazones artificiales, y para asegurar el orden, o sea la permanencia del sistema, propaganda, la readaptación del individuo alienado o del grupo disconforme. No se ha ocupado tanto, en cambio, de crear instrumentos para eliminar esos problemas de fondo del sistema: métodos educación, de participación, de distribución, que sean tan eficientes, prácticos y atrayentes como un automóvil.*

---

<sup>25</sup> Es común en el medio académico denominar “duras” a las ciencias naturales y “blandas” a las sociales. Lo cual confirma este predominio del que habla Varsavsky. No hay duda de que el calificativo de “blandas” tiene que ver con la idea de menor rigor, precisión y certeza, es decir, ciencias de un rango inferior. Pero el rigor en las ciencias sociales no pasa por la precisión, exactitud y previsión de la repetición de los fenómenos, como ocurre con las naturales, sino por otros parámetros. Por eso, nunca estuve de acuerdo con esta distinción, que nunca uso y que, cuando hablo de ella, es sólo para aclarar esto que señalo aquí.

*Aun los instrumentos de uso más flexible, como las computadoras, están hechos pensando más en ciertos fines que en otros. Aunque el poder político pasara de pronto a manos bien inspiradas, ellas caerían de la tecnología adecuada para transformar socialmente, culturalmente –no sólo industrialmente- al pueblo, sin sacrificios incalculables e inútiles.*

*¿Cómo se hace una reforma agraria eficientemente? No es suficiente con crear las condiciones políticas para ella. Aun sin grupos de poder que se opongan, el manejo de millones de individuos de bajísimo nivel técnico y cultural, dispersos y atados por tradiciones a veces enemigas del cambio, es un problema que requiere un análisis científico en profundidad, con integración de muchas ciencias particulares. Los pocos estudios que se hacen son una gota de agua frente al mar necesario y, peor aun, su espíritu es el de sociología norteamericana: descripción, correlaciones y alguna que otra recomendación inocua. Sirven para presentar informes ante las fundaciones y gobiernos que los pagan. Nunca van al fondo del problema, a decir claramente qué hay que hacer; muchas veces para no lesionar intereses poderosos, pero sobre todo porque no pueden hacerlo; la ciencia actual no tiene una teoría capaz de resolver ese problema concreto e importantísimo”. (Varsavsky, 1973: 15 a 17).*

Frente a esta realidad, tan bien fundamentada por Varsavsky y que conviene que reflexionemos en profundidad, ¿podemos seguir diciendo matemáticas, física, química, biología, etc., como ciencias universales, absolutas, objetivas, puras de toda contaminación valorativa, social y política, tal como se viene haciendo en las escuelas?

Es evidente que debemos realizar un fuerte replanteo. En primer lugar, reflexionar sobre su relación con el mundo de los valores, las ideologías, los proyectos políticos y los modelos de sociedad. Recuerdo que en una de las dictaduras cívico-militares que nos tocaron sufrir -fueron tantas que me cuesta recordarlas y ubicar con precisión los desastres que causaron- se suprimió de los programas de matemáticas *la Teoría de Conjuntos*, porque se la vinculaba a la ideología socialista.

Es verdad que la matemática seguirá siendo matemática; la física, física; la química, química; y la biología, biología. Dos más dos seguirán siendo cuatro, las tablas de multiplicar se seguirán enseñando igual, aunque nos deberemos preguntar si actualmente tiene sentido seguir memorizándolas. Las disciplinas ya están constituidas, por lo que deberemos seguir enseñado los fundamentos de estas ciencias, pero ya no las veremos como universales, absolutas y objetivas, sino en su relación a los valores, a las políticas, a las posibilidades de servir a la construcción de una sociedad diferente. Para ello, deberemos concientizarnos social y políticamente, buscar nuevas bibliografías, investigar sobre los nuevos enfoques de las ciencias, actualizarlos continuamente; en fin, enriquecer y problematizar los contenidos de nuestros programas.

### **Los programas de Lengua y Literatura se pueden actualizar y vincular mucho más a las problemáticas sociales, culturales y política de nuestra realidad**

Respecto de la enseñanza de la Lengua y la Literatura también hay cosas para decir. Si yo fuera profesor de lengua, el primer texto a trabajar con mis alumnos sería el cuento del Negro Fontanarrosa<sup>26</sup> llamado “El discípulo” -del que ya les hablé,- el primero de su libro *El rey de la milonga*. Les pido que lo lean, me lo van a agradecer, y después comprenderán por qué lo elegí.

---

<sup>26</sup> Roberto Fontanarrosa (1944-2007) nació en Rosario, Argentina. Humorista gráfico y escritor de novelas y libros de cuentos. Dijo de él Guillermo Saccomano en un reportaje que le hiciera en la sección Radar (Diario Página 12) el 2 de octubre de 2005: “Prolífica y escrita al margen de camarillas e internas, alabada por escritores y críticos de lo más disímiles y bendecida por un público cada vez más grande, Roberto Fontanarrosa viene forjando, a la par de su carrera como dibujante y humorista, una de las reputaciones literarias más veneradas de los últimos tiempos. Fontanarrosa es uno de los narradores argentinos más notables y menos pillados, con una llegada inmensurable a un público que, además de serle fiel, aumenta y aumenta sin parar. Sus seguidores componen un espectro diverso que va desde los hinchas de fútbol a los lectores de comics. Porque si un don tiene la literatura del Negro es hacerles sentir a sus lectores la estupidez humana y logra ese efecto sin soberbia, con una inteligencia que, cuando asoma, es sabiduría. Superando el costumbrismo, sus cuentos le entran sin anestesia a una realidad que lastima. Quien no se haya reconocido en uno de sus cuentos, miente. Y se miente. Por algo el Negro es el artista de todos”.

En las escuelas, estas asignaturas siguen programadas en torno de la literatura clásica española, que no es malo, porque es una literatura muy rica y valiosa. Sin embargo, es necesario renovarla. *El Poema del Mio Cid, el Lazarillo de Tormes, La Celestina, El Perro del hortelano, La vida es sueño, etc.*, se siguen trabajando desde hace décadas sin el menor intento de renovación. El problema es que, en el mundo que vivimos, no podemos privilegiar esta literatura -y léase “privilegiar”, no digo dejar de lado, ni soslayar- frente a la necesidad de incorporar una gran cantidad de escritores de nuestro medio y región, que tratan de forma admirable y con gran sensibilidad humana y social los dramas, angustias, alegrías y esperanzas de nuestros pueblos en la actualidad.

Lo que se puede lograr en el tema de la mejora, enriquecimiento y problematización de los contenidos en estas asignaturas, es realmente impresionante. Quizás es el campo disciplinar en el sistema educativo que más posibilidades de renovación y cambio ofrece. Y esto se debe a que en la literatura se entrecruzan los campos de las ciencias y el arte, lo cual ofrece enormes posibilidades para una educación enfocada a la promoción del pensamiento autónomo.

También es importante incluir el trabajo con películas, que se pueden interpretar y debatir en las aulas<sup>27</sup>. Esto es muy enriquecedor. En la medida de lo posible, también sería interesante llevar los alumnos al teatro.

**El potencial educativo, desde una perspectiva crítica, del arte, es extraordinario.**

***De la música y la plástica se puede decir lo mismo***

Lamentablemente en las instituciones escolares no se aprovechan

---

<sup>27</sup> Ver “Fichas de los films citados y otros recomendados”.

estas disciplinas para dar rienda suelta a la creatividad de los alumnos<sup>28</sup>. Pero en la línea de un pensamiento que apuesta por el potencial educativo del arte, es lógico pensar que la música y la plástica ofrecen enormes posibilidades educativas y de estímulo de la creatividad de los alumnos. También debemos pensar en un fuerte enriquecimiento y problematización de los contenidos, a la vez que imaginamos ejercicios y prácticas originales a cargo de los alumnos. Si bien no podremos, por ahora, cambiar los programas, las posibilidades de mejora y de cambio son enormes. No sólo en la complementación de los programas con nuevos temas y contenidos, sino en la transformación de los ejercicios y trabajos prácticos, es decir: la enseñanza y el aprendizaje de la producción artística por parte de los alumnos.

Una de las ventajas que existen en estas disciplinas está en la posibilidad que ofrecen para trabajar con materiales altamente motivadores y potencialmente críticos para los alumnos.

Tanto en la música como en la plástica existen infinidad de producciones históricas y actuales. El espectro es inmensamente amplio. En música sería interesante trabajar con la historia de los clásicos, por supuesto permitiendo que los alumnos los escuchen y, principalmente, enseñándoles a valorarlos. Esto es fundamental para la educación del oído musical. Pero también debe estar presente la música popular en todas sus expresiones. Esto es fundamental. Es esencial aquí la escucha y, también, la práctica instrumental y vocal.

---

28 “En: el ámbito escolar no existe un espacio para la creatividad de los docentes que trabajan ni de los jóvenes que allí se educan. Todo ha de hacerse según el modo pautado y eso que a veces se oye: qué poca creatividad tienen estos alumnos, como si el pensamiento original no necesitara como caldo un medio positivo y liberador para desarrollarse. A los alumnos les hacen traer un pincel y les ponen una botella de plástico sobre el escritorio, yo creo que si alguno tenía intenciones de dar rienda suelta a su paleta, allí murió. Del mismo modo, en Música, área de la cual podría esperarse una apelación a lo original, se copian canciones y se repiten una y otra vez. Conozco una Docente con mayúsculas que le permite a cada alumno tocar el instrumento que desee y les enseña. Pero conozco otra que les hace estudiar de memoria las canciones, recitadas, sin música, pero eso no es todo, se las toma por escrito. Si esto se hace en las áreas artísticas, imagine querido lector lo que ocurre en aquellas que son de estudio. Hay gente que pide las respuestas en las pruebas, con las expresiones exactas del libro; tal vez para tener menos trabajo al momento de corregir o bien, por inseguridad en los conocimientos”. C. Pérez Torres (2006) *La escuela que enferma*. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos. Páginas 88-89.

Con la plástica sucede lo mismo. Visitas y prácticas en museos. La utilización de Internet<sup>29</sup>. Ver muchas obras plásticas (pinturas, murales, esculturas), hablar sobre ellas, sentirlas, vivirlas. Eso es lo que deben promover los profesores. En la medida de las posibilidades y recursos es fundamental que los alumnos aprendan a dibujar, pintar, esculpir, trabajar la cerámica, etc.

Las posibilidades son enormes sólo hay que aguzar la imaginación y la sensibilidad para *desescolarizar* estas disciplinas.

### *La educación física como disciplinamiento de los cuerpos*

También la educación física debe ser renovada o, por lo menos, los profesores de esta materia tienen que comenzar a tomar conciencia respecto de qué manera pueden mejorarla en línea al objetivo que nos anima: la autonomía del ser de los educandos.

A los efectos de comenzar a ayudarlos en este sentido citamos un fragmento del reportaje al educador Pablo Scharagrodsky, quien se especializó en el estudio de un segmento de la historia argentina de la educación, que se podría denominar: la domesticación de los cuerpos.

El reportaje se denominó: “*Nuestra educación física tiene raíz militar: había que controlar los cuerpos*”<sup>30</sup>.

“La escuela definió, en el siglo XIX, cómo debían ser los cuerpos de varones y mujeres. Más que una apelación a la salud, se trató de instaurar normas férreas para regular desde la moral hasta las emocio-

---

<sup>29</sup> Nos referimos a las extraordinarias posibilidades educativas de los “museos virtuales”. Hoy es posible recorrer en la Web los mejores museos del mundo, con enormes posibilidades tecnológicas para alcanzar un nivel de análisis e interpretación nunca antes visto.

<sup>30</sup> Reportaje en el diario Clarín, sección Zona, del 10/1/2010, a cargo de Claudio Martyniuk.

nes. El cuerpo de la Nación se ha forjado con jóvenes expuestos a la disciplina y la normalización. En base a estereotipos binarios y jerarquizados, la escuela ha fabricado varones y mujeres utilizando, entre otros medios, la educación física. El experto en educación Pablo Scharagrodsky se especializa en un segmento de la historia argentina que bien podría caracterizarse como de domesticación de los cuerpos.

¿Por qué los Estados modernos se ocupan con obsesión de los cuerpos a través de la escuela?

En la modernidad, el cuerpo ha sido uno de los objetos más preciados para regular y controlar. Y una de las características de nuestra época es hablar de los cuerpos. Históricamente, el cuerpo ha sido objeto y blanco de poder. En cualquier época, pero en particular en la modernidad, el cuerpo fue destinatario de imposiciones y muy severas regulaciones, controles relacionados con la moral, la emocionalidad, la alimentación, la sexualidad, el deseo, el placer. En este contexto, la pedagogía moderna no solamente focalizó la atención en cómo y qué enseñar sino, sobre todo, en disciplinar y controlar los cuerpos, lo cual también abrió un juego de resistencia de esos cuerpos.

¿Cómo se presenta este disciplinamiento en nuestras escuelas?

Cuando se consolida el sistema educativo argentino, con la acción del Estado a fin del siglo XIX, en la instrucción obligatoria aparece la gimnasia como disciplina que intenta encauzar los cuerpos.

¿Esa gimnasia tenía políticas diferentes para varones y mujeres?

Sí, claramente. Ese era uno de los objetivos explícitos no solamente de la Educación Física sino de todas las disciplinas escolares. Tomando un programa de horarios de fin del siglo XIX, se encuentran Economía Doméstica, Labores, Puericultura y una serie de materias dirigidas a las mujeres, o mejor dicho, a construir cierto tipo de femineidad, definir roles, propiedades y atributos, naturalizándolos en los cuerpos femeninos. También hubo prácticas que contribuye-

ron a construir guiones masculinos, y aquí aparecen la Educación Física, la gimnasia militar, el scoutismo, los deportes y -ya entrada el siglo XX- las colonias y las excursiones, entre toda una batería de prácticas corporales que tuvieron importancia creciente y se padecieron y disfrutaron”.

(...)

¿La perspectiva de género está presente en la formación de profesores de Educación Física?

Todavía hay poca sensibilización y capacitación sobre perspectiva de género entre los profesores en general. Y los profesores de gimnasia tienen una tradición fuertemente naturalizada en términos biológicos. La fisiología del ejercicio durante 150 años ha promulgado que la mujer es más frágil y débil, en consecuencia debe hacer ciertas actividades. Hay un curriculum oculto, más allá de que ya no hay prescripciones de deportes y gimnasia para hombres y para mujeres, y en la práctica la tradición sigue imponiendo límites, que se expresan en etiquetas como *machona* o *varonera*. Al varón que no traba fuerte una pelota en una cancha, se le dice *marica* o *tragasable*.

Los profesores de educación física pueden seguir –deberían hacerlo- investigando sobre estos temas y comenzar a pensar en cómo, a partir de una reflexión fuerte sobre sus propias prácticas pedagógicas, pueden ir mejorándolas en línea a la promoción de la autonomía del ser de los educandos. Esto, con seguridad, los llevará a cuestionar el paradigma disciplinador de la escuela.

La escuela no sólo disciplinó y disciplina mentes, como venimos viendo, sino también cuerpos.

No sólo frenó y frena la liberación de las conciencias, sino que, en un ejercicio de coherencia ideológica, también lo hizo con la liberación de los cuerpos. Esto último quedó patentizado, como bien lo señala y explica Pablo Scharagradsky, en la educación física de nuestro sistema de enseñanza.

De estas reflexiones concluimos:

1. Que *todas* las disciplinas, temas, contenidos y textos escolares pueden ser problematizados sin excepción.
2. Que dicha tarea de problematización puede ser realizada perfectamente por los educadores y educadoras de vocación progresista.
3. Que es necesario realizarla si es que realmente buscamos ser coherentes con nuestra opción ético-política.

*En síntesis...*

Es tan importante el tema de los contenidos, que podríamos decir que aquí está la esencia de la crisis de la educación desde una óptica progresista. El qué se enseña y aprende en las instituciones escolares es una de la principales aristas del problema educativo. La reformulación del currículum y la problematización de los contenidos, son, por eso, dos tareas insoslayables.

La primera es ciertamente la más compleja, porque requiere de una voluntad política progresista de las administraciones oficiales, lo que es –aun a pesar de los cambios acaecidos en esta primera década del siglo XXI– difícil de imaginar en nuestras sociedades.

La segunda está más cerca de nosotros, los docentes del llano, porque estamos en condiciones de librar con éxito la batalla de los contenidos en las instituciones y las aulas. Por cierto, el resultado de esta batalla seguramente va a incidir en la voluntad de cambio progresista de las administraciones políticas de la educación.

Ahora debemos ocuparnos de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, del cómo enseñamos y del cómo aprenden nuestros alumnos. La otra pata fundamental de la crisis de la educación desde una perspectiva progresista.

Es evidente que para ser realmente coherentes con la lógica de la

problematización de los contenidos que hemos desarrollado, debemos practicar relaciones de enseñanza-aprendizaje verdaderamente dialógicas. Hacia allí vamos.

## **ACTIVIDAD**

### **Problematización de los contenidos y puesta en práctica en las clases**

#### **Objetivos:**

- Ejercitarse en la problematización de los contenidos programáticos de la educación.
- Despertar la motivación y el interés de leer de sus alumnos.

#### **Tareas:**

**Cualquiera fuera la disciplina que enseñe, practique la tarea de problematizar sus contenidos, para ello:**

- 1. Propóngase elaborar una instancia concreta de problematización de contenidos.**
- 2. Póngala en juego en sus clases.**
- 3. Evalúe sus resultados.**
- 4. Comparta y discuta esos resultados con sus alumnos.**
- 5. Comparta y discuta esos resultados con sus colegas.**



---

# **Un giro copernicano superador**

---



Este giro copernicano<sup>31</sup> que proponemos es el resultado de poner en juego, de forma coherente, la concepción dialógica de la educación que venimos exponiendo.

El giro copernicano o cambio de 180° en los objetivos y organización de las instancias educativas, supone entender a la educación de una forma diametralmente opuesta al enfoque tradicional. Si la educación formal del sistema posee una impronta histórico-cultural reproductora de los valores dominantes y, por lo tanto, somete y subordina a las personas, esto es, las hace dependientes; la educación que expresa el giro copernicano, por el contrario, promueve su emancipación, la autonomía de su ser, las libera.

Se trata de poner en juego relaciones de enseñanza-aprendizaje diametralmente opuestas a las típicas de la educación formal. Y una forma de hacerlo, entre otros cambios importantes, está en convertir la clase tradicional, basada en exposiciones explicativas a alumnos puramente receptivos y pasivos, en instancias de formación vertebradas en las actividades de estos últimos. Aquí está presente el giro, en el desplazamiento de la exposición explicativa a un segundo plano. De la premisa tradicional: primero la explicación del docente y después las devoluciones mecánicas de los alumnos, pasamos a primero la problematización de los alumnos y después las explicaciones del docente, pero ahora en el marco de los requerimientos y demandas de dicha problematización.

**En una palabra, el giro copernicano, significa asumir, con la mayor intencionalidad y voluntad de ser coherentes, el objetivo esencial de la educación dialógica: promover la emancipación intelectual y socio-política de los educandos.**

---

<sup>31</sup> Les recomiendo el libro, también de mi autoría: “Un giro copernicano en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Allí desarrollo en profundidad el planteo de los fundamentos y estrategias de aplicación de este cambio de 180° en las prácticas educativas tradicionales bancarias.

Lo que veremos a continuación es una estrategia de aplicación de esta idea a las relaciones de enseñanza-aprendizaje, nos referimos a la preparación e implementación de las clases. Para ello, les propongo, de una forma coherente con los objetivos de una educación realmente dialógica y la problematización de los contenidos, un cambio de 180° en la organización de sus clases. Un cambio radical de las clases basadas en las exposiciones explicativas tradicionales. Aquí vamos...

Este giro copernicano requiere un detenido examen y puesta en práctica de las siguientes condiciones:

- 1) Elaborar y practicar una metodología coherente con la idea de lograr gradualmente que los alumnos sean cada vez más autónomos. Que la conducción docente (proceso de enseñanza) vaya desapareciendo gradualmente, dando lugar a una cada vez mayor autonomía de los alumnos, es decir, al surgimiento de su identidad profesional y a su emancipación intelectual, social y política (proceso de aprendizaje)<sup>32</sup> ;
- 2) Concientizarnos para desnaturalizar nuestras prácticas tradicionales, comprendiendo la esencia de la idea de que son los alumnos los que aprenden;
- 3) Coherentemente con lo anterior, asumir el objetivo que deberá orientar nuestras metodologías y didácticas: promover la autonomía del ser de nuestros alumnos y
- 4) Coherentemente con todo lo anterior, plantear la instancia educativa a partir de la metodología de Primero Problematizar y Después Explicar (PPDE).

---

<sup>32</sup> En realidad este es el principal rol del verdadero maestro. En este sentido, es notable la reflexión que nos proporciona al respecto el argumento del film: "El maestro de música". Ver ficha, al final del libro.

A tono con estas condiciones es interesante reflexionar, en primer lugar, como algo importante para lograrlas, sobre las virtudes, disposiciones y competencias de los educadores y educadoras progresistas.

### *Las características dialógicas de los educadores y educadoras progresistas*

En mi experiencia de lectura crítica de la palabra rescato muchas instancias valiosas y enriquecedoras. En este caso voy a hacer mención a dos experiencias sobre el papel de los educadores y educadoras, que me motivaron e incentivaron a reflexionar respecto de mis prácticas pedagógicas.

La primera fue una experiencia con Paulo Freire<sup>33</sup>. Me refiero a la intervención de Paulo Freire en el Centro Cultural Gral. San Martín de la ciudad de Buenos Aires, el 21 de junio de 1985, con ocasión de los actos preparatorios de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos. Fue una charla vibrante en un teatro repleto de gente, que disfruté como nunca la carismática presencia del maestro. Mientras sucedía la charla fui elaborando una síntesis sobre las virtudes del educador y la educadora progresistas, que ahora vierto aquí. La segunda es una experiencia de seminarios y lecturas que oportunamente realicé de Eugene Enriquez, que también me permitieron enriquecer la reflexión sobre mi propia práctica como educador.

### *Las virtudes*

Mi experiencia como docente corrobora la afirmación de Paulo Freire, de que la virtud cardinal de los educadores y educadoras pro-

---

<sup>33</sup> En el año 1985, como integrante del Comité Ejecutivo de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Desarrollo y Paz, que se realizó en el Hotel Bauen de Buenos Aires, tuve la suerte y el placer de conocer y trabajar con Paulo Freire en varios aspectos de su organización.

gresistas es la de la *coherencia*. Mejor dicho, la del intento de ser *coherentes*, ya que no es posible serlo las veinticuatro horas del día. Incluso hay que ser incoherentes para poder ser verdaderamente coherentes. Esta es la virtud o competencia que nos obliga a disminuir la distancia entre el discurso y la práctica; lo que representa un enorme desafío para cualquiera. No tengo duda de que esta es la virtud más difícil de adquirir para los educadores y educadoras. Y por qué no decirlo, para cualquiera y en cualquier actividad que se desempeñe.

Los educadores y educadoras que buscamos el cambio, que nos duelen las prácticas tantas veces sin sentido que desarrollamos en las aulas, tenemos que ser conscientes de que debemos evitar que lo que hacemos contradiga lo que decimos. Por ejemplo, decir que asumimos la educación dialógica y luego molestarnos por la pregunta de un alumno. Debemos intentar superar este tipo de prácticas, que desnaturalizan la esencia de una educación que nos gusta definir como dialógica.

En nuestra práctica educativa también debemos saber manejar la tensión que existe entre la palabra y el silencio. Esta es otra virtud que surge de una experiencia responsable de la docencia. Se trata de trabajar la tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador.

Si no aprendemos a trabajar esta tensión podemos terminar acallando para siempre a nuestros alumnos. Aquí hay muchas cosas por aprender, una de ellas que menciona muy a menudo Freire y que siempre tengo en cuenta en mis clases, es la necesidad de darnos cuenta de que no hay ninguna pregunta tonta ni ninguna respuesta definitiva.

Cuando un alumno nos formula una pregunta, sea cual fuere —exceptuando por supuesto las mal intencionadas o capciosas— es porque tiene una inquietud o necesita ayuda. Por eso, no hay preguntas obvias. Podrán ser obvias para nosotros, pero nunca para el que pregunta. En ese caso, desdeñar o menospreciar la pregunta, molestarse o ridiculizar al alumno por el carácter de su pregunta, sería

cometer un error muy grave como docente.

Por el contrario, los educadores y educadoras debemos incentivar la pregunta, pero no sólo las relacionadas con nuestras consignas pedagógicas, sino todo tipo de preguntas. Para eso, debemos brindarles a nuestros alumnos la confianza y la apertura para que pregunten sin inhibición y sin el menor atisbo de miedo al ridículo.

Saber trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad es otra virtud valiosa, ya que nos permite comprender y evaluar de forma crítica los fenómenos humanos, sociales y políticos. Se trata de entender en forma dialéctica la realidad. Ni la subjetividad crea la realidad; ni la subjetividad es un reflejo de la realidad. En el primer caso caeríamos en el idealismo craso y en errores que solemos cometer. Por ejemplo, creer que la comprensión crítica y lúcida de una situación o problema ya implica su solución. Darnos cuenta de una situación o problema es el primer paso para superarlo, pero si no actuamos sobre la realidad jamás lo superaremos. Pensar bien no significa automáticamente actuar bien.

En el segundo caso, caeríamos en el determinismo. Nosotros, los hombres y mujeres de este mundo, estamos condicionados, pero no determinados. Podemos y debemos intervenir en la construcción del mundo. Por eso, la subjetividad y la realidad no son dos polos separados y autónomos, sino un par que se interrelaciona dialécticamente. Los hombres y mujeres hacemos la historia, pero también somos hechos por ella. Esta debe ser una enseñanza que tenemos que transmitir a nuestros alumnos.

También es importante tener autocrítica. ¡Qué virtud tan poco practicada!, ¿no es cierto? El propio Freire realizó allí mismo, en su charla, su propia autocrítica respecto del concepto de *concientización* (lo que él llamó su tentación *subjetivista*). Se refirió al concepto de *concientización* trabajado en uno de sus primeros libros: *La educación como práctica de la libertad*. Se criticó cuando se dio cuenta de que pensaba, ingenuamente, que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Freire cayó en el

idealismo craso, pero, como él mismo lo expresó, lo superó. Evitemos nosotros también caer en esta ingenuidad y enseñémosle a nuestros alumnos a hacer lo mismo.

Otra virtud importante como ecuadores y educadoras es saber vivir la profunda relación entre teoría y práctica. Comprender y vivir esta relación es fundamental para los educadores y educadoras progresistas. Lograrlo demanda una gran seriedad, así como un estudio riguroso. Debemos comenzar por desterrar la idea de que la teoría es deficitaria, es mala. Tenemos que luchar en contra de esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. No obstante, ella pierde mucho de su valor cuando no hay una práctica que la motive y a la cual se aplique. Reflexionemos sobre esta idea:

**“La teoría sin práctica es vacía, pero la práctica sin teoría es ciega”.**

Pondremos así a la teoría y la práctica en sus justos lugares. Sin caer en el error de degradar a ninguna de las dos. Finalmente, debemos hablar de la tolerancia, uno de los puntales más importantes de la sustantividad democrática. Aprender a ser tolerantes implica prohibirnos todo tipo de discriminación. No obstante, recordando no confundir al antagónico con el diferente, ya que la tolerancia es difícil de practicar con quienes prohíben ser. La tolerancia se profundiza y se refina aún más cuando llegamos a la comprensión del otro en tanto otro. Esto implica aceptar con complacencia y agrado a las personas que piensan diferente y hasta en forma totalmente opuesta a nosotros. Es incalculable el valor educativo que tiene esta última práctica.

### Las disposiciones y competencias

¿Qué es un educador o una educadora? Es alguien que sabe despertar el interés por aprender y crecer. Como dice Enriquez:

*“Es un ser que permite el paso de las personas de un estado a otro y les despierta las ganas de dar ese paso”* (Enriquez, E., 2002: 142).

Qué importante es esta idea!, fundamentalmente por lo de despertar las ganas de aprender, de crecer, de avanzar como personas. Un educador o una educadora que no despierten, o no sepan cómo despertar el interés por aprender de sus alumnos, deberían replantearse su papel, ¿no?

Pero, ¿qué es lo que sabemos los educadores y educadoras dialógicos? Sabemos que:

### **Hay que educar en la alegría**

Es cierto que aprender implica un cierto sufrimiento, porque debemos cuestionar lo que sabemos y tenemos que adquirir cosas que son complejas y difíciles de incorporar, pero es mejor hacerlo con alegría.

Con esto queremos decir que hay que introducir el ludismo y el humor en la educación, en una palabra, desburocratizarla y desdramatizarla.

Frecuentemente debemos transformar completamente nuestros modos de pensamiento.

Si sólo hay sufrimiento, la formación se resiente; pero si educadores y educandos llegan a vivir un cierto grado de bienestar juntos, el aprendizaje se hace más fácil y agradable.

### **El diálogo es la única posibilidad de la autocrítica**

Sin el diálogo, la autocrítica no surge. Por eso, el docente debe interrogarse no sólo sobre su saber, sino principalmente sobre el tipo de relaciones que establece con sus alumnos, enfocándose a los elementos destructivos que puede sacar de sí sin darse cuenta. Siendo la única posibilidad de verlo, para él, el diálogo extenso y amplio con los otros, ya que sólo ellos pueden decirle cómo

lo sienten y lo viven.

### **Podemos fracasar**

El docente dialógico sabe que puede fracasar, por eso es humilde. Hay casos en que los condicionamientos sociales y económicos de los alumnos son tan fuertes que a pesar de todos los esfuerzos que el educador o la educadora realicen, la gente les hace notar que no los necesita. Por lo tanto, tenemos que aceptar que hay casos y situaciones en las que podemos fracasar, en que la educación no alcanza.

### **Es necesario favorecer las relaciones grupales**

Los docentes dialógicos también debemos saber favorecer los debates, de tal manera que los alumnos puedan discutir los temas que les interesen, tratando de establecer por qué las personas perciben los problemas de manera diferente.

Lo importante es no censurar la forma en que algunos alumnos plantean el problema a diferencia de otros, sino ver, por el contrario, cómo intentan explicar los por qué en función de la situación y las condiciones en que se encuentran. Cada uno percibe los problemas de una manera específica y determinada. El intercambio entre los alumnos coordinado por los educadores y educadoras es una inestimable fuente de aprendizajes para todos<sup>34</sup>, profesores y alumnos. Por eso, favorecer las relaciones grupales es una tarea importante de los educadores y educadoras progresistas.

### **Es necesario reconocer nuestro lugar en la institución en la que nos desempeñamos**

---

<sup>34</sup>Aunque culturalmente no estamos preparados para ello, los educadores y educadoras debemos aprender a valorar el aprendizaje entre pares.

Los educadores y educadoras debemos saber cuál es nuestro rol en la institución en las que nos desempeñamos. Tenemos que tener resuelta nuestra relación con la institución, nuestro nivel de adhesión a sus valores. Es necesario que tengamos plena conciencia de nuestro sentimiento al respecto. La pregunta, entonces, es:

¿Nos sentimos lo suficientemente bien y cómodos como para desarrollar en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje una adecuada relación con los alumnos, permitiéndoles que planteen todas sus preguntas abiertamente y sin problema?

De alguna manera los educadores y la educadoras somos portavoces de la institución, pero también hemos asumido -en tanto críticos y progresistas- el objetivo de promover la máxima autonomía del ser de nuestros alumnos. Por lo tanto, debemos saber generar una apertura crítica que les permita a los alumnos no quedarse pegados a los valores de la institución. Evidentemente, esta es otra contradicción que debemos asumir y resolver los educadores y educadoras.

Eugene Enriquez, clarifica muy bien este punto (Enriquez, 2002: 150):

*“La institución tiene virtudes pedagógicas e incluso terapéuticas en la medida en que el proceso de formación puede tener efectos en profundidad, puede producir consecuencias mucho más importantes de las que piensa el propio formador, pero, al mismo tiempo, puede tener efectos antipedagógicos y antiterapéuticos si infantiliza a la gente sin permitirle desarrollarse.*

*Por eso, el formador tiene que clarificar su relación con la formación y los formandos y también tiene que poner en claro su relación con la institución. Es en la institución donde encuentra una concepción particular del saber que casi siempre tiene en mayor o menor medida una implicancia de orden político. No es lo mismo una institución donde se dice que los alumnos tienen que aprender casi exactamente lo que les dice el maestro a una institución donde el objetivo pedagógico esencial es, por el contrario, desarrollar la personalidad y el espíritu crítico de la gente.*

*En un caso estamos frente a una institución que enseña la obediencia y en el otro frente a una institución donde es posible hacer una cierta experiencia de libertad”.*

### **La educación no se realiza sólo a través de la palabra**

Los educadores y educadoras debemos ser sensibles a la gestualidad de nuestros alumnos. Si bien la palabra es esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, **los gestos y las emociones transmitidas por ellos** juegan también un papel muy importante en el proceso.

La experiencia nos ha enseñado a ser sensibles e interpretar los silencios, las miradas, los gestos, las sonrisas, los movimientos corporales y las actitudes de nuestros alumnos. **Nos comunican mucho más de lo que normalmente se cree.**

Si no somos capaces de hacerlo, nos resultará difícil lograr la confianza y empatía necesaria para establecer una eficaz comunicación con nuestros alumnos. Los educadores y educadoras de experiencia sabemos la importancia crucial de la comunicación para el logro de una educación dialógica.

### **Antes que educadores somos seres humanos**

Los educadores y educadoras debemos transparentar humanidad en todos nuestros actos. Antes que profesores y maestras somos personas, seres humanos. Al gesto burocrático encadenado en las normas administrativas, debemos anteponerle el gesto humano, que debe ser lo esencial en las instituciones y las aulas. Esto no quiere decir dejar de cumplir con las normas administrativas, por el contrario.

**A la imposición disciplinaria, esto es, a la necesidad de dictar las asignaturas de nuestra especialidad, debemos anteponerle otra necesidad no menos importante, la de promover la au-**

**tonomía del ser de los alumnos. Nuestra tarea como educadores y educadoras no se limita a dictar unos contenidos, sino a formar personas. Ese es el eje. Y dicha formación requiere de gestos y conductas humanas.**

También debemos interrogarnos continuamente respecto de los paradigmas de análisis que utilizamos para interpretar los fenómenos de la realidad:

Los educadores y educadoras tenemos que ser conscientes de los paradigmas teóricos de análisis de los que nos servimos. Los debemos revisar continuamente. Por eso, tenemos que interrogarnos sobre los enfoques teóricos que utilizamos para leer los fenómenos de la realidad. ¿Por qué es importante esta interrogación? Porque, por lo general, los utilizamos en forma espontánea, de manera natural. Es un hábito socio-cultural (*habitus*) adquirido, diría el sociólogo francés Pierre Bourdieu.

¿Cuál es el problema? Que cuando obramos en forma espontánea y natural dejamos de pensar en la revisión de su consistencia. ¿Nuestros enfoques de análisis siguen siendo consistentes para explicar los fenómenos de la realidad, o tienen grietas? ¿Debemos seguir la costumbre y, muchas veces, la ortodoxia y el dogma, o ser autocríticos y revisarlos?

La recomendación es revisar en forma continua y autocrítica nuestros enfoques de análisis. Actualizarlos con nuevas visiones y permanentes reflexiones críticas personales

Como sostenía Michael Foucault, todas las épocas tienen sus *epistemes*, sus saberes y conocimientos construidos. Esto quiere decir que son saberes y conocimientos *relativos*, por lo que de ninguna manera le podemos dar el estatus de verdades, sino que son sólo convenciones de época. Por eso, saber distinguir las convenciones de las reflexiones autocríticas y críticas con las que revisamos la consistencia de lo que pensamos, decimos y hacemos, es fundamental.

La moral victoriana es un contundente ejemplo de *episteme*. ¿Quién dice que es lo que está bien y qué es lo que está mal? Oscar Wilde fue una conocida víctima de esa episteme, de ese saber condicionado por la época<sup>35</sup>.

*Esto nos debe hacer reflexionar respecto de nuestras concepciones, enfoques, saberes y teorías con las cuales entendemos los fenómenos de la realidad. ¿Serán el resultado de un profundo análisis con sentido humano, basadas en una verdadera reflexión autocrítica y crítica, o se fundan en epistemes no revisadas?*

Debemos tener en cuenta la historia individual y colectiva de los educandos, de su cultura y sus hábitos, siendo conscientes de que no somos como ellos.

Los educadores y educadoras progresistas sabemos de la importancia de tener en cuenta en nuestras prácticas pedagógicas los saberes previos, expectativas, problemáticas e historias individuales y colectivas de nuestros alumnos. Principalmente, tenemos que aprender a tomar la distancia epistemológica necesaria para comprender que nuestros alumnos son “otros”. Muchas veces no son, no piensan y no viven como nosotros. Partimos de sus saberes, pero no para quedarnos en ellos, sino para ayudar a que logren superarlos.

Los propósitos fundantes de la educación son ayudar a nuestros alumnos a:

---

<sup>35</sup>Oscar Wilde era homosexual, lo que para la moral victoriana configuraba un delito. Por esto no sólo recibió una terrible condena social, sino que fue a la cárcel, lo que significó para él un enorme sufrimiento.

- Interrogarse y entender mejor la realidad en la que están insertos, así como preguntarse por su identidad.
- Visualizar una cantidad de conflictos y tensiones que los involucran.
- Tomar distancia epistemológica de dichos conflictos y tensiones, a los efectos de poder comprenderlos y manejarlos.
- Tomar conciencia de que si quieren ser ciudadanos completos tienen que aprender a vivir como sujetos históricos, activos, participativos y capaces de intervenir en la transformación de la sociedad.

El objetivo final de la educación es ayudar a la gente a convertirse en sujetos autónomos. Cuando como docentes progresistas buscamos el principal objetivo de la educación, su finalidad más esencial, parece que todos convergemos y nos encontramos en estas ideas:

“PROMOVER LA AUTONOMÍA DEL SER DE LOS EDUCANDOS”

“PROMOVER SU EMANCIPACIÓN INTELECTUAL, SOCIAL Y POLÍTICA”

### **¿Qué clase de educadores y educadoras somos?**

Hablaremos ahora de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en las instituciones y las aulas. Lo haremos, naturalmente, desde el enfoque que venimos desarrollando, el de la educación dialógica, problematizadora y crítica.

El objetivo que nos anima es claro y conciso: promover la emancipación intelectual, social y política, así como el pensamiento autónomo de los educandos, pero en el marco de valores humanistas. Si somos fieles a este objetivo, coherentes con él, deberemos revisar profundamente nuestros desempeños como educadores y educadoras en las aulas. Realizaremos, entonces, una fuerte reflexión sobre nuestras propias prácticas. En ella tomaremos en cuenta los objetivos que perseguimos: la investigación temática para respe-

tar los intereses y expectativas de nuestros alumnos, la lucha por trabajar con contenidos problematizadores que promuevan su pensamiento crítico y la firme voluntad de pasar gradualmente de la conducción docente a la autonomía de los alumnos. Debemos hacer un verdadero esfuerzo por ser coherentes con todo esto.

### ***REFLEXIÓN***

***Seamos sinceros con nosotros mismos y realicemos una autocrítica. Para ello, hagámonos las siguientes preguntas:***

- ***¿Somos conscientes de que la clave para ser coherentes con una verdadera educación dialógica debemos poner en práctica el paso gradual de la conducción educativa (proceso de enseñanza) a la autonomía de los alumnos (proceso de aprendizaje)?***
- ***¿Nuestras clases son realmente dialógicas, o más bien son monológicas?***
- ***¿Promueven realmente el pensamiento autónomo de nuestros alumnos, o son más bien de tipo tradicional? ¿Somos profesores tradicionales o dialógicos?***
- ***¿Tenemos claro que primero es necesario problematizar y luego explicar?***

***Busquemos la ocasión de compartir y discutir las respuestas con nuestros colegas.***

Con la idea de ayudar a la reflexión de los educadores y educadoras respecto de su forma de enseñar, desarrollaremos las características de dos tipos de educadores y educadoras: los tradicionales

y los dialógicos<sup>36</sup>.

### *Las clases y profesores/as tradicionales*

Para ser coherentes con los presupuestos de una educación verdaderamente dialógica debemos realizar una crítica respecto de las exposiciones y profesores tradicionales. La idea es ayudar a que los educadores y educadoras adquiramos herramientas para superar esta forma de dar las clases, optimizando, así, nuestras competencias como docentes dialógicos.

Descartamos de este análisis a los profesores ideológicamente conservadores y autoritarios, también tradicionales, ya que no son interesantes, justamente porque pertenecen al grupo de aquellas personas que nunca cambian. Estoy seguro de que aquellos que hayan visto la película *Los educadores* (2005), del director Hans Weingartner, le encontrarán un significado especial a la frase: “hay personas que nunca cambian”.

Las exposiciones de los profesores y profesoras tradicionales son más bancarias que dialógicas. Se trata de docentes básicamente *explicadores*, porque le otorgan un poder casi mágico a la explicación. Esto los lleva a no comprender la necesidad de la retroalimentación, precisamente por creer que lo explicado por ellos en sus exposiciones de clase es automáticamente comprendido por los alumnos. En una palabra, creen que se puede transmitir el conocimiento, cuando, como hemos visto, el conocimiento es una construcción, un producto de los sujetos de aprendizaje: los alumnos.

No hay duda de que la falta de una verdadera toma de conciencia so-

---

<sup>36</sup> Partimos del supuesto de que no existen educadores absolutamente tradicionales, ni, por supuesto, absolutamente dialógicos, aunque sí educadores y educadoras más tradicionales que dialógicos y viceversa.

bre el carácter político y gnoseológico de la educación es lo que los mantiene como profesores tradicionales.

Pero, ¿cómo son las instancias educativas tradicionales? Son básicamente expositivo-explicativas y se pueden caracterizar a partir de sus supuestos y objetivos.

Supuestos:

- El profesor es el que sabe, y los alumnos no saben.
- Las exposiciones explicativas tradicionales son el eje de las clases.
- Los alumnos aprenden incorporando en forma mecánica las explicaciones transferidas por el profesor. En este sentido, está ausente la idea de que el conocimiento se construye.
- Las exposiciones se basan en las explicaciones de los docentes, que utilizando un lenguaje comprensible y repitiendo dichas explicaciones desde distintos ángulos de abordaje, intentan lograr que los alumnos entiendan las ideas y los conceptos que se les quieren transmitir. El núcleo del supuesto es que explicando bien los alumnos comprenderán.

Objetivos:

- Exponer, como eje vertebrador de la instancia educativa, en la forma de un discurso básicamente explicativo, las concepciones teóricas, las ideas, los conceptos y los temas.
- Responder, durante la exposición y después de finalizada, a las preguntas realizadas por el alumnado a partir de las dudas que se le susciten, pero básicamente respecto de la comprensión de las consignas y lo específicamente expuesto por el profesor.

## **Los profesores/as tradicionales**

- Son fieles a los objetivos taxonómicos de aprendizaje y contenidos señalados en la currícula, por eso, sus exposiciones de clase se centran en la mera descripción y explicación de estos últimos y, por lo tanto, no existe la más mínima intención de problematizarlos, ni desafiar con ellos a los alumnos.
- Desarrollan sus exposiciones a partir del supuesto de que sus explicaciones se recrean automáticamente en sus alumnos convirtiéndose en conocimientos, con lo cual le otorgan un poder casi mágico a la exposición explicativa tradicional<sup>37</sup>.
- Ignoran completamente la idea de que primero hay que problematizar y luego explicar. Creen que porque ellos entendieron los temas y los explican bien, ya que se preocupan por utilizar un lenguaje claro y repiten varias veces las ideas y conceptos desde distintos ángulos de abordaje, sus alumnos van a entender.
- A partir de lo anterior, desarrollan y explican sus temas sin tomar en cuenta lo que ocurre dentro de los alumnos que los escuchan en forma pasiva. En realidad, no están preocupados por lo que pasa dentro de sus alumnos, porque parten del supuesto ingenuo de que lo explicado por ellos, cuando es repetido y matizado desde diferentes ángulos de abordaje, terminará siendo comprendido por sus alumnos. Lamentablemente, lo que realmente logran con su actitud es fomentar la pasividad y receptividad de sus alumnos.

---

<sup>37</sup> Esta actitud de los docentes tradicionales puede ser comprendida en forma más profunda a partir de las ideas que desarrolla Jacques Rancière en su libro el “Maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”. Allí dice: “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es el quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar”. (2003: 8).

- Sus exposiciones son largas y tediosas, precisamente porque parten del supuesto bancario de que las preguntas deben realizarse al final de la clase. Esto le quita dinamismo y hace que los alumnos, cuando termina la clase, se hayan olvidado de lo que querían preguntar, anulando así la oportunidad del debate que se produciría si permitieran que ante una teoría, idea o concepto complejo, las preguntas de los alumnos pudieran abrir un debate enriquecedor.
- Estas actitudes los llevan a aceptar sin crítica los contenidos programáticos de la educación tradicional. No están preocupados por contextualizar los temas, ni por vincularlos a los saberes previos de sus alumnos, ni por elaborar ejemplos cuando las ideas y conceptos son demasiados abstractos y/o complejos. Explicando y explicando creen que el tema del aprendizaje está resuelto.
- Tienen una concepción *consignista* de la pregunta. Consideran que su esencia está en esclarecer sus consignas de trabajo, que tiene por objetivo que los alumnos comprendan las teorías, ideas y/o conceptos centrales de los temas que exponen. No entienden a la pregunta como la esencia para el descubrimiento, el re-descubrimiento y la re-inención, actitudes clave para conocer realmente. Para los profesores y profesoras tradicionales la pregunta es sólo un instrumento de que disponen los alumnos para lograr comprender lo explicado por ellos. No entienden a la pregunta como la puerta de los educandos para comprender realmente, e incorporar las informaciones y datos contenidos en los temas a sus estructuras de conocimiento y personalidad. En definitiva, no han tomado conciencia de que la pregunta original (la propia) de los alumnos es una de las claves de una educación dialógica
- Esto los lleva a concebir también de una manera *consignista* a la retroalimentación, ya que su objetivo no es verificar si sus alumnos han producido verdadero conocimiento, sino si han “comprendido” sus explicaciones. Por eso, sus preguntas apuntan exclusivamente a verificar si los alumnos “comprendieron” lo explicado por ellos.

□ En una línea de coherencia bancaria, la esencia de la evaluación será, para ellos, la devolución de lo que los alumnos comprendieron de sus explicaciones y no del conocimiento original que han producido por ellos mismos.

Refiriéndose a los profesores magistrales y tradicionales, Fernando Savater, en su interesante libro: *El valor de educar* (Savater, 1997: 121-122), escribe:

*“Yo creo que la principal causa de la ineficacia docente es la pedantería pedagógica...La pedantería exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la trasmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas -que en el mejor de los casos sólo son rutinas útiles para quien ya sabe- mientras menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados del neófito. Es pedantería confundir, deslumbrar o inspirar reverente obsecuencia con la tarea de ilustrar, de informar e incluso de animar al aprendizaje. El pedante no abre los ojos a casi nadie, pero se los salta a unos cuantos. Todo ello, por qué no, con buena intención y siempre con autocomplaciente suficiencia”.*

Por su parte, el pacifista y profesor, Adam Curle dice:

*“A veces adoptamos conductas de malos profesores porque estamos más interesados en proteger nuestro pequeño almacén de conocimientos que en lograr que sean más perfectos y exactos.*

*También nos podemos transformar en malos profesores si intentamos defender nuestro punto de vista hasta tal extremo que no escuchamos a los demás; puede ocurrir que siempre queramos saber más que los demás, y entonces acontece que resultamos ser el típico académico brillante, pero intolerable, que generalmente no gusta a sus alumnos” (Curle, 1977: 96).*

*Pero los educadores y educadoras tenemos que saber que nuestros alumnos no son vasos a llenar, sino llamas a ser avivadas. Nuestro papel no es ser agua que llena, sino oxígeno que alienta.*

Los profesores y profesoras no deberíamos eludir estas preguntas:

- ¿Cuánto de profesores y profesoras tradicionales tenemos?

Si nuestra preocupación es realmente sentida, es seguro que encontraremos herramientas para superar lo que tenemos de docentes tradicionales, de educadores y educadoras bancarios. En lo que sigue mostramos algunas.

### ***REFLEXIÓN***

*Con verdadero espíritu de autocrítica: ¿Posee Ud. los rasgos del profesor o la profesora tradicionales? ¿Todos, algunos, cuáles?*

*Busque una ocasión para compartir esta autocrítica con sus colegas. Pídales que lean el punto y que ellos también compartan la suya con Ud.*

*Seguramente se producirá una charla enriquecedora.*

**Las clases y profesores/as dialógicos/as**

Los supuestos y objetivos de las instancias educativas dialógicas son los siguientes:

### Supuestos

- La necesidad de ser coherentes con el objetivo fundamental de la educación dialógica: la emancipación intelectual, social y política de los alumnos, nos obliga a poner en práctica el paso gradual de la conducción educativa (proceso de enseñanza) a la autonomía de los alumnos (proceso de aprendizaje).
- Los conocimientos no se pueden transmitir, sino que deben ser contruidos por los propios alumnos.
- Las clases deben organizarse, fundamentalmente, a partir de dos principios: 1) tomar en cuenta los saberes y expectativas previas de los alumnos (apelar a la investigación temática); 2) desarrollarlas a partir del criterio: primero problematizar y después explicar.

### Objetivos

- Buscar, en forma coherente y metodológica, la emancipación intelectual, social y política de los alumnos, promoviendo básicamente la autonomía de su ser.
- Lograr que los alumnos sean los que construyen, por sí mismos, los conocimientos.
- Elaborar e implementar las metodologías que permitan conseguir en el desarrollo de las clases los objetivos anteriores.

Estos profesores/as:

- Pueden encontrarse en todos los niveles educativos, aunque no son la generalidad.
- Sus objetivos son motivar el interés de aprender de sus alumnos y ayudarlos a ser críticos y cada vez más autónomos intelectual, social y políticamente.

- Coherentemente con lo anterior, son conscientes de que la conducción educativa debe ir dando lugar, en forma gradual, a una cada vez mayor autonomía de los alumnos.
- Planifican, elaboran e implementan sus clases tomando en cuenta los saberes y expectativas previas de sus alumnos, porque son plenamente conscientes de que no alcanza con conocer el tema o la disciplina dictado, sino que también deben conocer a sus alumnos.
- Son coherentes con las ideas maestras de la educación dialógica: 1) El proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en los alumnos, en función de promover en ellos una cada vez mayor autonomía; 2) En forma coherente con lo anterior, adoptan la metodología de primero problematizar y después explicar. Por lo tanto, vertebran sus clases en actividades que realizan sus alumnos y luego explican en el marco de los debates y preguntas que se generan a partir de lo desarrollado y expuesto por ellos. Mediante este recurso, realizan un verdadero giro copernicano pedagógico, porque la exposición deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ocupando dicho lugar las respuestas de los alumnos a las actividades planteadas. Por eso, estas actividades son denominadas Actividades de Articulación, porque son el eje en el que se vertebran sus clases.
- Sus exposiciones y explicaciones, entonces, no se realizan en un vacío de intereses, motivaciones y búsquedas de sus alumnos, sino que responden y se articulan con sus investigaciones, preguntas y dudas. Sus intervenciones dan respuestas, guían, aclaran y amplían las búsquedas de sus alumnos. Ninguna explicación llega antes de una búsqueda, de una problematización previa, de una pregunta.
- En este marco la retroalimentación se da como un hecho natural, no es preciso buscarla especialmente.
- El ideal del profesor y la profesora dialógicos es que los alumnos investiguen y busquen de una manera original, esto es, desde sus propios intereses y motivaciones –por supuesto, siempre dentro de la disciplina dictada- y no a partir de sus consignas. Aunque estas últimas sean necesarias en los primeros momentos para movilizar a los alumnos. La conducción educativa debe

ir convirtiéndose paulatinamente en autonomía de los alumnos.

- Llevan adelante sus clases preocupados por lo que ocurre dentro de sus alumnos. Por eso, están atentos a sus actitudes y gestos. Sus rostros, sus ojos, sus posiciones, sus silencios, sus intervenciones, serán reveladoras de lo que está ocurriendo en ellos.

- Y cuando les toca exponer y explicar, en el marco de las respuestas, inquietudes y preguntas de sus alumnos, lo hacen:

- Problematizando los contenidos de sus exposiciones y explicaciones, con el objetivo de desafiar críticamente a sus alumnos, generándoles más dudas, interrogantes y preguntas.

- Prestando mucha atención a los síntomas de incompreensión de los temas y respuestas desarrolladas y explicadas. Y, cuando esto sucede, no tienen problema de interrumpir su exposición y realizar preguntas para movilizar a sus alumnos.

- Valorizando altamente la retroalimentación (*feed back*), por lo que alientan las preguntas de sus alumnos, lo que les permite un mayor conocimiento de lo que saben y no saben, de lo que entienden y no entienden. Más que incomodarlos y fastidiarles, agradecen las preguntas. Practican, realmente, una pedagogía de la pregunta.

- Contextualizando los temas que exponen, en un marco de realidades conocidas por sus alumnos, a los efectos de intentar superar cualquier tipo de extrañamiento en ellos.

- Preparando sus intervenciones pensando en cómo lograr que los alumnos se movilicen y aprendan por sí mismos, más que por mostrar su saber.

- No hablan sobre lo que conocen, es decir, no disertan sobre su saber, como los profesores bancarios, sino que, en sus exposiciones y explicaciones, invitan a sus alumnos a re-hacer con ellos el conocimiento.

- Para lograr lo anterior, problematizan los contenidos de sus exposiciones y explicaciones, con la finalidad de provocar y facilitar, en sus alumnos, las actitudes de búsqueda, reinvención y redescubrimiento.

- Preparando sus exposiciones, explicaciones y respuestas a las preguntas de sus alumnos, a partir de ejemplos concretos para ilustrar los temas, conceptos e ideas que suponen pueden resultar abstractas y/o complejas para ellos.
  - Exponiendo en un lenguaje que, sin desnaturalizar el significado de los conceptos e ideas desarrollados, extiende un puente pedagógico-didáctico entre los temas y los alumnos.
  - Aceptando totalmente la crítica de sus alumnos, pero atendiendo y cuidando que se la exponga con fundamento. De la misma manera, se permiten criticarlos.
- Su actitud básica es de diálogo, sin por eso renunciar a la conducción de la instancia educativa.
  - Los docentes dialógicos conducen la instancia educativa (proceso de enseñanza) con el objetivo de dejar de conducirla, es decir, de que desaparezca la enseñanza y quede sólo el aprendizaje de sus alumnos. Pero para que esto suceda los alumnos deben haber alcanzado un alto nivel de autonomía y emancipación intelectual. El verdadero maestro es aquel que sabe que debe desaparecer como tal para dar lugar a la plena autonomía humana y profesional de su discípulo. Para ello, el discípulo no debe copiar al maestro, tampoco seguirlo, sino reinventarlo.

*El docente dialógico es consciente de que el verdadero maestro es aquel que sabe que debe desaparecer como tal para dar lugar a la plena autonomía humana y profesional de su discípulo. Pero, para ello, el discípulo no debe copiar al maestro, tampoco seguirlo, sino reinventarlo. Recuerdo que en sus charlas Paulo Freire nunca se olvidaba de señalar: “Ustedes no tienen que seguirme, sino reinventarme”. El verdadero maestro sabe que su obra estará completamente cumplida cuando su discípulo sea él mismo, alcance su plena identidad. Esta es la grandeza del auténtico maestro.*

## **REFLEXIÓN**

*Con verdadero espíritu de autocrítica: ¿qué tiene Ud. de docente dialógico? ¿Qué rasgos o actitudes posee como tal? ¿Qué le falta para serlo? ¿Está en camino de serlo? ¿Cómo podría mostrarlo?*

*Busque una ocasión para compartir esta autocrítica con sus colegas. Pídale que lean el punto y que ellos también compartan la suya con Ud. Seguramente se producirá una charla enriquecedora.*

Veamos algunas expresiones e ideas inspiradoras y útiles para los educadores y educadoras que desean superar el bancarismo.

En Cartas a Guinea-Bissau (1977) Paulo Freire explica de una manera clara y sintética cuál debe ser el papel de aquellos educadores y educadoras consustanciados con la premisa de concebir a la educación como un acto de conocimiento.

**Su objetivo, que guiará la invención y reinención de sus métodos y didácticas, es el de que los alumnos consigan asumirse como sujetos de conocimiento, superando su posición tradicional de meros receptores pasivos.**

Para Freire, el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los alumnos.

Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los alumnos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer.

### *El aula dialógica*

*“El aula del educador dialógico no es un aula en el sentido tradicional, sino un encuentro donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite. Precisamente, porque no dicotomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su conocimiento, su quehacer es permanente acto cognoscitivo (Freire, P., 1973: 91). (...) Mientras que la concepción “asistencialista” de la educación, anestesia a los educandos, y los deja, por esto mismo, acríticos e ingenuos frente al mundo, la concepción de la educación que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar” (Freire, P., 1973: 93).*

Uno de los saberes indispensables, entre otros, de educadores y educadoras que se están formando como tales, orientado a la reformulación y transformación de las prácticas educativas en las aulas, está en el convencimiento profundo de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción, esto es, de su construcción”.

Khalil Gibrán tiene un maravilloso poema que nos permite ampliar, desde el arte, nuestra visión sobre esta cuestión:

“Entonces dijo un Profesor:

‘Háblanos de la Enseñanza’:

Y él repuso:

Nadie puede revelaros nada sino lo que yace en medio dormido en el alba de vuestro conocimiento.

El maestro que, entre sus discípulos, pasea a la sombra del templo, no

da de su sabiduría, sino más bien de su fe y de su aptitud para amar.

Si es en verdad sabio, no os invita a entrar a la casa de su sabiduría, sino que más bien os conduce al umbral de vuestro propio espíritu.

El astrónomo puede hablaros de su comprensión del espacio, pero no puede daros su comprensión”.

El músico puede cantaros con el ritmo que reside en todo espacio, pero no puede daros el oído que retiene el ritmo ni la voz que le da eco. Y aquél que es versado en la ciencia de los números, puede hablar de las relaciones del peso y la medida, pero no puede conducirnos hasta allá.

Porque la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre.

Y así como cada uno de vosotros está sólo en el conocimiento de Dios, así debe cada uno de vosotros estar solo en su conocimiento de Dios y en su entendimiento de la tierra”.

(Poema del libro *El Profeta*, de Khalil Gibran)

En el poema de Gibrán es posible descubrir también la dimensión estética de la educación. Educar va mucho más allá de promover una socialización adaptativa y/o transformativa respecto de la sociedad y del mundo, la educación aquí se la vincula al mundo de la belleza, no al mundo de lo que es si sirve para otra cosa, sino al mundo espiritual, al mundo de la gratuidad que embellece la vida. Por qué no pensar, entonces, en otra dimensión de la educación, tan valiosa como las que señalamos, la dimensión estética de la educación. ¿Acaso la educación debe ser pensada siempre como un instrumento para otras cosas? ¿O no existe belleza en el hecho de ayudar a otros a pararse orgullosos en el umbral de sus propios espíritus?

Adam Curle señala:

*“Cuando estamos impresionados por la omnisciencia del profesor,*

*sólo aprendemos lo que él sabe. Poco importa la cantidad. Lo importante es que no estamos aprendiendo a movernos por nosotros mismos más allá del profesor; y eso es la esencia del aprender. Por último, la autoridad del profesor depende de su capacidad para estimular este tipo de aprendizaje y a la vez esta capacidad depende de su honestidad y sentido de la percepción”* (Curle, 1977: 99-100).

Para Savater:

“La humildad del maestro consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse en ayudar a subir a otros. Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de que los que él ha realizado” (Savater, 1997: 124).

Es interesante cerrar esta exposición con una pregunta para reflexionar:

- ¿En qué medida nos consideramos profesores y profesoras dialógicos?

### **Un giro copernicano en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

En la educación tradicional se da una situación que es parecida a la del escritor frente a la hoja en blanco. Invariablemente, los alumnos entran a la clase con una actitud pasiva, dispuestos a *recibir los conocimientos* del profesor y registrarlos en apuntes. Aunque intentemos romper esta inercia –y esto lo digo por experiencia- los alumnos, bancarizados por la cultura tradicional, siguen teniendo la misma conducta.

Los alumnos, al igual que la hoja, están en blanco, no nos dicen nada, y somos nosotros los que debemos hablar. Y hacemos lo de siempre: damos la clase. ¿Qué es lo que se resiente aquí?

La motivación. Los alumnos vienen vacíos y dispuestos a ser llen-

dos con los depósitos que nosotros les haremos. Y nosotros, cuanto más conciencia tengamos del problema, más desmotivación deberemos superar. Habitualmente les digo a mis alumnos:

“Si ustedes no se movilizan por aprender, si no adquieren interés por lo temas, si no cuestionan, si no están motivados, lo que sucede es que nos desmotivan a nosotros. Es cierto que los profesores y profesoras somos responsables de la tarea de generar interés en ustedes, los alumnos, pero ustedes también lo son respecto del papel que les cabe como principales gestores de sus aprendizajes; ya que si no se movilizan, nosotros no podremos enseñarles nada”.

En verdad, estos discursos y explicaciones, en general, no dan mucho resultado, sirven de poco, aunque en algunas personalidades generan una toma de conciencia. Pero normalmente, los alumnos no se dedican a reflexionar sobre esta realidad, su realidad. Todavía no están preparados para hacerlo. Frente a esta situación somos los profesores y profesoras los que debemos actuar decididamente. Es fundamental romper esta inercia, dar vuelta esta situación. ¿Cómo lograrlo? Mediante un giro copernicano, un cambio de 180° en la organización de las clases.

### **¿Qué significa dar un giro copernicano en los procesos de enseñanza-aprendizaje?**

Podríamos decir, inspirados en Jacques Ranciere, que es, en el plano de los objetivos esenciales, pasar del orden explicador a un proceso emancipador. El buen docente, el docente dialógico, es el que ayuda a “ser” a sus alumnos, es el que los lleva a que miren el mundo con sus propios ojos. Una tarea muy noble y desafiante, una lucha, por cierto, difícil y prometedora en un mundo manipulador.

Dejando de lado el orden reproductor de la sociedad manipuladora, que promueve el orden explicador típico de la escuela tradicional bancaria, el docente dialógico promueve la capacidad y competencia crítica de sus alumnos. Ayudarlos a “ser”, dejar los “ser”,

es estimularlos y poner a su alcance herramientas para ser cada vez más críticos, para ver el mundo con sus propios ojos, y no con ojos ajenos, con ojos prestados.

Pero el gran desafío para el docente dialógico, es ser coherente con esta idea. Este es el mayor reto.

¿Cómo llevar esta idea la práctica concreta?

¿Qué filosofía, técnicas y métodos deberemos poner en juego?

El docente dialógico debe producir un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos sus métodos y didácticas deben estar ordenados por esta idea: promover la autonomía y emancipación intelectual de sus alumnos. Y debe intentar lograr y mantener la mayor cuota de coherencia posible en el ejercicio de esta tarea.

Decimos “intentar”, porque la coherencia absoluta es imposible. Pero debe poner la mayor voluntad para ser coherente, sabiendo que es un proceso continuo, ya que no se logra de una vez y para siempre, sino que nos vamos acercando gradualmente y con esfuerzo a ese objetivo.

Se trata, ya con la firme intención de ser coherentes con la idea matriz: promover la emancipación de los alumnos, de comenzar a dar pasos en ese sentido. Un primer gran paso, muy desafiante por cierto, está en pasar realmente, y no sólo en el discurso, de una educación centrada en el docente a una centrada en los alumnos. Y esto no se obtiene de regalo, sino que requiere de trabajo y, principalmente, de una fuerte toma de consciencia de la docencia, que debe trasladarse al alumnado.

Tengamos en cuenta que el bancarismo de la docencia se sostiene y alimenta en el bancarismo de los educandos.

El sistema educativo tradicional tiene entre sus objetivos implícitos más importantes bancarizar y mantenerlos en ese temple inte-

lectual y actitudinal a sus alumnos. Por eso, la desbancarización debe ser completa, debemos desbancarizarnos tanto los docentes como los alumnos. Por eso, el docente dialógico, tiene, entre sus grandes desafíos, promover la desbancarización de sus alumnos. La toma de consciencia no es unilateral, sino doble. Debemos concientizarnos todos, docentes y alumnos. No es posible pensar en docentes dialógicos con alumnos bancarios. Los docentes no seremos plenamente dialógicos hasta tanto que no hayamos desbancarizado a nuestros alumnos o, por lo menos, no nos pongamos en camino de lograrlo. Debemos tener clara esta idea.

Pero ¿de qué es preciso tomar consciencia? En primer lugar de que el mundo, este mundo, es un mundo manipulado. El modelo de vida que hemos adoptado se nutre de organizaciones y grupos de personas que trabajan sobre la base de la masificación y manipulación de las sociedades y del mundo. Organizaciones económicas, políticas, religiosas, todos abocados a masificar y manipular, a partir de distintos tipos de intereses; lógicamente, encuadrados en el poder, en la necesidad de conseguir y mantenerse en el poder.

Como ya vimos, el sistema educativo no escapa a esta lógica y, por lo tanto, responde a los intereses del establishment de poder económico-político. Por eso, la toma de consciencia se convierte en una responsabilidad y un compromiso personal como ciudadanos y, por supuesto, como docentes. **Estamos obligados a concientizarnos.** Y esta concientización requiere de una toma de posición epistemológica sobre la realidad y, por supuesto, como docentes, sobre nuestras propias prácticas pedagógicas.

**Esta toma de posición epistemológica, esta actitud filosófica, es esencial como fundamento de la criticidad. No hay posibilidad alguna de convertirnos en personas críticas, si no realizamos esta toma de posición filosófica.**

Con un temple de ánimo crítico y ya enfocándonos a nuestra tarea docente específica, los objetivos que nos deben guiar son:

- Promover la autonomía del ser de nuestros alumnos, su emancipación intelectual, social y política.
- Generar motivación e interés de nuestros alumnos por los temas y contenidos de la asignatura que dictamos.

**Sobre la base de estos objetivos planificamos el proceso de enseñanza-aprendizaje que vamos a conducir<sup>38</sup>. Tenemos que ser conscientes de que el lograr una educación realmente centrada en los alumnos requiere ir dando pasos graduales. La inercia de la cultura bancaria es enorme y no es posible lograrlo de la noche a la mañana. Por eso, en este proceso los docentes debemos ir transformando gradualmente nuestra conducción en autonomía de los alumnos. Más aprendizaje y menos enseñanza. Lógicamente, en forma gradual. Esta es la clave.**

Debemos ir paso a paso, a partir de una planificación que nos permita transitar de la conducción docente a la autonomía de los alumnos. Los supuestos de este proceso están en lograr concientizar a los alumnos, conseguir que se motiven y adquieran interés por aprender, como pasos previos para que asuman en forma autónoma su propio proceso de aprendizaje<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> La educación dialógica es sustantivamente democrática, no obstante, es conductiva, no conductista. La educación requiere conducción por parte del docente. Se trata de un liderazgo democrático, de una conducción liberadora. Te conduzco para que logres conducirte solo, en forma autónoma. Y esta conducción tiene pasos. En este proceso el docente va transfiriendo su conducción a los alumnos. Esta transferencia se funda en lograr una toma de consciencia de los alumnos, a partir de la cual comprendan e incorporen la idea de que sin motivación, deseos e interés por aprender no habrá autonomía de pensamiento, no habrá criticidad. De ahí que lograr que los alumnos se motiven y adquieran deseos de aprender, sea crucial en la educación dialógica.

<sup>39</sup> Es cierto que este accionar docente no logrará los mismos resultados con todos los alumnos. No todos se empoderarán de la misma forma. No todos alcanzarán el mismo nivel de autonomía, de emancipación intelectual. Pero la clave está ahí, en apuntar a que los alumnos alcancen el mayor nivel de autonomía posible. Todas nuestras metodologías y técnicas deben estar en línea con este objetivo maestro: promover la autonomía del ser de nuestros alumnos. Hay un film que nos muestra esta idea de una forma fantástica: El Maestro de Música. Se los recomiendo y, especialmente, que hagan foco en la actitud del maestro de música, centrada en esta idea: lograr que sus discípulos adquieran una verdadera autonomía e identidad propia como cantantes, para lo cual él debe, en su momento, desaparecer como maestro. El lema de esta actitud sería: "Debo desaparecer como maestro, para que mis discípulos aparezcan en su dimensión más auténticamente personal y profesional".

Desde el punto de vista pedagógico las claves son:

- Inducir la concientización de los alumnos respecto de dos puntos importantes: 1) De la necesidad de ser críticos en un mundo donde reina la manipulación y 2) De la importancia y valor de los temas y contenidos de la asignatura en relación a sus intereses personales de formación profesional e intelectual y a la sociedad y el mundo en que viven.

- Y para lograr lo anterior, es necesario practicar más una pedagogía de la pregunta que de la respuesta. Las respuestas acabadas y cerradas inhiben el esfuerzo de la búsqueda, que es esencial para un auténtico aprendizaje. De ahí, que los temas y contenidos es mejor presentarlos envueltos en preguntas que como definiciones acabadas y definitivas, como veremos en los ejemplos que desarrollaremos más adelante.

- Interpretar operativa y gradualmente la premisa de primero problematizar y después explicar. Esto implica ir descentrando la explicación como eje de la implementación de las clases, para pasar a centrarnos en las actividades y producciones de los alumnos. Esto no quiere decir que perdamos protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que nuestro protagonismo se supedita al objetivo fundamental que nos mueve: promover la autonomía del ser de nuestros alumnos. Los versos del poema sobre la enseñanza de Kalhil Gibrán<sup>40</sup> son más que elocuentes y esclarecedores respecto de este punto:

(...) *“El maestro que, entre sus discípulos, pasea a la sombra del templo, no da de su sabiduría, sino más bien de su fe y de su aptitud para amar.*

*Si es en verdad sabio, no os invita a entrar a la casa de su sabiduría, sino que más bien os conduce al umbral de vuestro propio espíritu.*

---

<sup>40</sup> GIBRÁN, Khalil (2001) El Profeta. Buenos Aires: Editorial Kier S.A.

- No estamos diciendo que el docente no explique y no de respuestas a sus alumnos, sino que sea consciente de que sus explicaciones siempre deben estar en función del objetivo esencial: promover la autonomía del ser de los alumnos.

En este sentido debemos superar esas exposiciones que nos aburren a nosotros mismos, por lo repetidas y gastadas, sustentadas en supuestos, que debemos revisar, como el que nos hace creer que los alumnos aprenden a partir de nuestras explicaciones tradicionales, por más excelentes que fueran.

Los alumnos no aprenden recibiendo explicaciones y definiciones, por más precisas, bien terminadas y claras que fueren, sino a partir de su interés y deseos de aprender, de buscar, de investigar, de crecer intelectual y críticamente. Si estos deseos no se despiertan en los alumnos, no hay explicación, por más extraordinaria que pueda ser, que logre hacer que aprendan algo. Seamos sinceros con nosotros mismos, ya hemos llegado a los límites, es hora del cambio. Necesitamos otra educación. Debemos, entre todos, crear las condiciones para una educación totalmente diferente.

Después de muchos años de docencia, ya no puedo seguir con las clases tradicionales, que comienzan con mis exposiciones frente a los alumnos que, birome en mano, están preparados, en una actitud pasivo-receptiva, para tomar notas de explicaciones y definiciones. Realmente, estoy aburrido de esta dinámica bancaria, improductiva en lo que hace a la enseñanza y el aprendizaje. Por eso, ya hace unos años que vengo luchando contra el bancarismo, tan arraigado en nuestro sistema educativo. Tarea nada fácil, por cierto, pero respecto de la cual vengo dando algunos pasos que creo seguros. Este es uno de ellos.

La *educación centrada en el alumno* es, sin duda, un tema más hablado que practicado. Es más retórica pedagógica que realidad. Todos sabemos que la educación escolar, la educación del sistema, es, en prácticamente todas partes, una educación centrada en el docente. Es, como dice con autoridad Paulo Freire, una educación bancaria,

esto es, basada en prescripciones y transmisiones de datos de docentes a alumnos, estos últimos convertidos en recipientes vacíos.

Que la educación debe centrarse en los educandos es una idea que parte del supuesto de que son los alumnos quienes construyen los conocimientos, ya que los docentes no podemos transferírseles. Por lo tanto, es del todo inconveniente vertebrar las clases en nuestras exposiciones y explicaciones, práctica totalmente **naturalizada** en las aulas y validada socialmente, porque de esta forma lo que hacemos es acentuar la pasividad y receptividad de los educandos.

Deberemos, entonces, realizar un verdadero giro copernicano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberemos primero *problematizar* y después explicar. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje ya no pivotarán en nuestras exposiciones y explicaciones, sino en las actividades de los educandos. Y esto es un cambio radical en las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos.

Somos conscientes de que este giro no es fácil porque debemos vencer una tremenda inercia histórico-cultural, la de un modelo de enseñanza-aprendizaje que está naturalizado en el imaginario de docentes, alumnos y ciudadanía. Y, sabemos, que aquello que está *naturalizado* no se cuestiona, no se discute, se acepta sin crítica.

Los docentes y los alumnos tenemos una impronta bancaria, ya que fuimos y somos formados en el sistema educativo tradicional. A esto debemos sumarle un hecho que no es difícil de comprobar: todos nos situamos naturalmente en las zonas de confort del sistema: unos refugiándonos en nuestras repetidas y gastadas exposiciones, los docentes y otros, los alumnos, en la cómoda posición de receptores pasivos de los supuestos conocimientos que les transferimos nosotros. Pero todos sabemos que para lograr éxito en cualquier tarea que realicemos debemos salir de la zona de confort. Los docentes debemos desafiar y problematizar a nuestros alumnos. Y éstos deben asumir el desafío.

Entonces, si realmente tenemos intención de ser coherentes con una

educación realmente dialógica, cuyos supuestos son: 1) Los conocimientos no se transmiten, sino que se construyen, 2) La educación debe centrarse en los educandos y 3) Primero hay que problematizar y después explicar, deberemos asumir la necesidad de realizar concretamente un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual es preciso desplazar a la exposición tradicional del centro de la escena y darle lugar a las actividades articuladoras de los alumnos. ¿Es posible hacerlo? Sí, como mostraremos, es totalmente posible. ¿Es una tarea compleja desde el punto de vista pedagógico? También, como mostraremos, no es una tarea pedagógicamente compleja, pero requiere de una fuerte toma de conciencia de docentes y alumnos. ¿Por qué? Porque debemos vencer una gran inercia histórico-cultural, un “*habitus*” (como diría Pierre Bourdieu) muy arraigado en nosotros, fuertemente naturalizado.

No obstante, si deseamos ser coherentes con las premisas de una educación dialógica, deberemos asumir este giro copernicano, este cambio radical, esta inversión del eje en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **ACTIVIDAD**

### **Reflexionar sobre las posibilidades de realizar un giro copernicano en los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestros contextos de desempeño**

#### **Objetivos:**

- *Tomar conciencia de la importancia de realizar un cambio de 180° en la implementación de las clases.*
- *Reflexionar sobre las posibilidades para realizarlo.*

#### **Tareas:**

- *Convoque a colegas de su institución y, si es posible, de otros establecimientos para discutir, en un taller o una charla, en torno de la pregunta:*
- *¿Cuáles son las posibilidades para lograr un giro copernicano en mi contexto de desempeño?*
- *Invite a los convocados a leer el capítulo: “Un giro copernicano superador”.*
- *Luego, constituidos en equipos de trabajo propóngales que discutan el tema y elaboren una síntesis para exponer y compartir en el taller o la charla.*
- *Coordine Ud. los debates.*
- *Extraiga conclusiones de los resultados del taller o charla.*

***\* También puede abrir un foro temático o una comunidad de aprendizaje en la Web con el título: “Un giro copernicano en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.***

## **El método PPDE (Primero Problematizar y Después Explicar)**

Este método no pretende ser una receta didáctica, menos aun una técnica que haya que seguir al pie de la letra, sino una sugerencia, una estrategia, entre otras posibles, para producir un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La idea madre es invertir el proceso tradicional de centrar las clases en las explicaciones del docente, sobre la base de la transmisión de ideas y definiciones acabadas y cerradas, totalmente masticadas y que, por lo tanto, inhiben el esfuerzo de la búsqueda y todo tipo de investigación por parte de los alumnos.

La clave está en generar primero un movimiento de los alumnos en torno de los temas, ideas y conceptos que estamos desarrollando, incitándolos a buscar, a preguntarse, a descubrir, a investigar y, después, que nuestras explicaciones vengan detrás, como una respuesta a las demandas planteadas por los estudiantes. De esta forma, nuestras devoluciones serán el resultado de las demandas de los alumnos, y no definiciones previas y acabadas que cierran todo tipo de preguntas e interrogaciones de su parte.

Para plantear y elaborar instancias educativas dialógicas mediante el método PPDE, son muy útiles los protocolos, que nos orientarán para desarrollar los siguientes ítems que conformarán el guión de la instancia educativa:

- Inducción concientizadora de la instancia educativa.
- Organización fundada y correlativa de los temas de las clases.
- Las actividades articuladoras.
- Las explicaciones y definiciones que se desarrollarán en el marco de las actividades.
- Actividades de movilización y participación de los alumnos para la clase siguiente.

### **Inducción concientizadora**

Tiene dos momentos:

- Inducir a una toma de conciencia de los alumnos sobre la importancia de convertirse en sujetos críticos frente a la realidad.
- Motivar a los alumnos respecto de la importancia y valor de los temas y contenidos de la asignatura a desarrollar, tanto respeto de sus intereses profesionales, sociales e intelectuales personales, cuanto respecto del contexto social, económico, político y cultural.

Esta es la instancia donde la presencia conductiva del docente es más fuerte, ya que debe abrir la instancia educativa sin contar con actividades y producciones previas de los alumnos, esto es, sin sus preguntas, inquietudes y demandas y con la inercia colaborativa en su máximo nivel. No obstante, desde el vamos el docente debe incitar a la duda, a la pregunta y desafiar con problematizaciones a sus alumnos. Por eso, la idea es articular el desarrollo de estos momentos sobre la base de preguntas, más que de definiciones cerradas y acabadas.

### **Organización de los temas de las clases a partir de criterios de fundamentación y correlatividad**

Es la primera de las tareas que debemos abordar, porque de ella dependen los demás pasos para la elaboración de la clase. La elaboración del guión requiere de:

La disposición encadenada de los temas sobre la base de criterios de fundamentación y correlatividad. Los temas fundamentales (es decir, los que se requieren comprender para abordar los siguientes) se plantean en primer lugar porque de su comprensión depende la interpretación y comprensión de los que les son correlativos. Este criterio nos señala la necesidad de que los temas se vayan encadenando mediante su disposición correlativa:

primero los más importantes (fundantes) y luego los dependientes.

Una vez que logramos elaborar el encadenamiento correlativo de temas, que es un paso pedagógico clave, comenzamos a trabajar tema por tema. Tomamos el tema 1. y los subtemas 1.1., 1.2, 1.3. De acuerdo al alcance y amplitud de los temas, podemos trabajar a partir del tema 1. solamente, o de dicho tema más sus subtemas. Elaboramos, así, un conjunto correlativo de bloques temáticos.

Cada bloque temático (el Tema solo o el Tema y sus subtemas), comienza con una Actividad (que se organiza en Tareas) que deben desarrollar los alumnos, ya sea en forma individual o en grupo (siempre es preferible que sea en grupo).

De esta forma, el guión va quedando organizado de esta forma:

1. Presentación del Bloque temático 1<sup>41</sup>. Enunciación del tema y subtemas
2. Actividad Articuladora 1 (Las tareas a realizar y sus descripción) vinculada al tema y subtemas.
3. Presentación de lo desarrollado por los alumnos y debate en el marco de una intervención y exposición enriquecedora del docente.
4. Desarrollo de los contenidos de la exposición enriquecedora del docente.
5. Presentación de las Actividades Articuladoras de la próxima clase.

De esta forma el guión de la clase se orienta al cumplimiento de la metodología de: primero problematizar y después explicar.

---

<sup>41</sup> Sin adelantar explicaciones y definiciones que deben ser buscadas y encontradas en la Actividad por los alumnos, aquí conviene presentar lo que sea necesario para que los alumnos puedan abordar satisfactoriamente la Actividad, pero nada más. Tengamos en cuenta que la Actividad Articuladora siempre debe ser disruptiva, es decir, no estar precedida por ningún tipo de definición, idea, dato o concepto que pueda inhibir el esfuerzo de la búsqueda que se requiere para aprender realmente.

### **Presentación del Bloque temático 1. Enunciación de los temas y subtemas**

La clase comienza con la presentación del Bloque temático 1 (la clase puede tener más de un Bloque temático). El docente:

- Enuncia el título y los temas del Bloque;
- Les explica a los alumnos que los temas están directamente vinculados a la Actividad Articuladora;
- Les proporciona los datos y explicaciones que considera necesarios para abordar la Actividad Articuladora y
- Les explica la Actividad Articuladora.

### **Las Actividades Articuladoras**

**Son, ahora, el eje de las clases. Las clases comienzan con estas actividades. Los alumnos ya no vienen a sentarse y esperar las exposiciones y explicaciones iluminadoras del docente, sino que entran dispuestos a trabajar, a buscar, a investigar, a consensuar ideas, a discrepar, a debatir, a sintetizar conceptos y teorías, a actuar. Ya no son meros receptores pasivos, como pasaba en las clases tradicionales, sino sujetos activos, motores de aprendizajes.**

¿Cómo son las actividades? Es evidente, que las actividades dependerán, por supuesto, de las disciplinas y temas. No obstante, podemos modelizarlas. En este caso lo haremos en el campo de las humanidades y ciencias sociales. ¿Qué tipo de tareas podemos plantear?:

1. Discutir respecto de un tema o concepto determinado buscando las mejores definiciones.
2. Lograr consenso sobre un concepto o conceptos.
3. Analizar y resolver un caso.
4. Analizar y resolver una situación determinada.

5. Analizar y comentar críticamente un video sobre un tema determinado.
6. Analizar críticamente un texto.
7. Elaborar ejemplos a partir de conceptos.
8. Realizar investigaciones en la Web sobre enfoques, teorías, fuentes, ideas, temas y conceptos.
9. Resolver preguntas clave.
10. Producir informes breves y sintéticos sobre temas determinados.

Estas Actividades son, de alguna manera, una especie de andador, porque contienen consignas que estimulan y guían las investigaciones y búsquedas de los alumnos. Porque lo ideal de una pedagogía realmente dialógica y problematizadora es que los alumnos investiguen y busquen por su cuenta, sin consignas de los docentes, a partir de una motivación e interés totalmente propios. Pero, es cierto que esto no es fácil de lograr. No obstante, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos, es un paso importante para lograrlo. Es un entrenamiento necesario para que los alumnos incorporen y hagan propia la idea de que todo aprendizaje requiere de una investigación, requiere de un esfuerzo de búsqueda, de descubrir y redescubrir. Y a este último lugar es al que debe apuntar la educación dialógica

Veamos ahora cómo podemos plantear las actividades.

**Tabla para el armado de la Actividad Articuladora<sup>42</sup>**

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD ARTICULADORA:.....</b>				
<b>Los asistentes se organizarán en equipos de trabajo.</b>				
<b>Tiempo estipulado para la realización de la actividad: .....</b>				
Descripción	Objetivos	Consignas	Bibliografía de apoyo	Observaciones complementarias
<b>- Elaborar una breve síntesis (informe sintético) de lo trabajado en el grupo presentando dudas y preguntas.</b>				
<b>- Exponer la síntesis en clase, en el marco de un debate entre todos los equipos y la exposición enriquecedora del docente.</b>				

---

<sup>42</sup>-Ver un ejemplo concreto de actividad articuladora y su desarrollo, en: LENS, José Luis (2013) “Un giro copernicano en los procesos de enseñanza aprendizaje”. Buenos Aires: VI-Da Global.

## **Presentación de lo desarrollado por los alumnos y debate en el marco de una exposición enriquecedora del docente**

Los alumnos, organizados en grupos, presentan una síntesis de los resultados de la Actividad Articuladora, en el marco de un debate con los demás grupos de la clase, coordinado por el docente.

Es en este marco el docente desarrolla sus explicaciones, pero ahora, no en un vacío de inquietudes, preguntas y opiniones de los alumnos, sino en función de responder a sus preguntas, ampliar sus opiniones, mejorar sus definiciones, recomendar lecturas convencionales y en la Web, aportar nuevos datos e informaciones, presentar sus puntos de vista sobre el tema, estimular a nuevas preguntas e interrogantes, etc.

El docente pueden servirse de algunos recursos tecnológicos –por supuesto, siempre que en sus instituciones dispongan de los aparatos que se requieren–, como el Power Point y el Prezi, que permiten presentar los temas de una manera más didáctica, usar videos, trabajar con links a páginas Web, etc.

En esta circunstancia la retroalimentación (feed back) se produce de forma natural, prácticamente no debe ser buscada por el docente.

## **Desarrollo de los contenidos de la exposición enriquecedora del docente**

El docente expone los contenidos que enunció en el Bloque 1., pero de una forma articulada y funcional a lo trabajado en la Actividad por parte de los alumnos.

El docente trabaja aquí a favor de la motivación e interés despertado en los alumnos a partir de su actuación en el desarrollo de la Actividad. Por eso, intenta, por todos los medios, vincular dichos contenidos a los resultados obtenidos por los diferentes equipos

de trabajo. Como señalamos arriba, aquí se produce bastante re-  
troalimentación (feed back) en forma natural, porque el docente  
tiene puntos claros de referencia. Tiene de donde agarrarse. El do-  
cente puede trabajar a partir de preguntarle a los alumnos respec-  
to de los diferentes ítems de los resultados de la Actividad. Esto  
hace que los contenidos del Bloque temático no les lleguen a los  
alumnos en un vacío de inquietudes y preguntas, sino *vinculados*  
a los temas que les dispararon las distintas tareas de la Actividad.

Aquí es importante reflexionar sobre el tema de la exposición ex-  
plicadora. En la metodología PPDE es fundamental tener respues-  
tas para tres preguntas clave:

- ¿Qué explicar?
- ¿Cuándo explicar?
- ¿Cómo explicar?

Si bien las tres preguntas están íntimamente vinculadas a la dimen-  
sión axiológica de la educación (los valores y objetivos rectores),  
las preguntas deben distinguirse.

La primera de las preguntas es sobre los contenidos programáticos  
de la educación. Nada más y nada menos que sobre los contenidos  
del diálogo. Y ya sabemos que el diálogo comienza con la discu-  
sión de los temas y contenidos de la educación. Lo que en el siste-  
ma educativo tradicional no se discute, porque los contenidos pro-  
gramáticos de la educación se bajan verticalmente, con lo cual el  
diálogo está liquidado de antemano<sup>43</sup>. Tengamos en cuenta que el  
“qué” explicamos es del todo relevante, porque la dialoguicidad del”

---

<sup>43</sup> Ver el Capítulo: “El diálogo comienza con la discusión de los contenidos”, en esta obra (página 101) y “La Batalla de los contenidos” en LENS, José Luis (2013) “Educar para cambiar el mundo”. Buenos Aires: VI-Da Global, otro libro de este autor.

cuando” y el “cómo” explicamos está íntimamente ligada a la dialoguicidad de los contenidos<sup>44</sup>. No se deja de ser bancario por explicar dialógicamente contenidos desproblematizados y esterilizados ideológicamente, esto es, manipulados y desactivados críticamente.

El “qué”, el “cuándo” y el “cómo” están íntimamente ligados y deben complementarse en forma sinérgica, porque la exposición explicativa dialógica también responde a valores humanistas y sustantivamente democráticos.

### **¿Qué explica el docente dialógico?**

Contenidos problematizadores y desafiantes para los alumnos. En este sentido, los contenidos de los manuales y libros de texto no cumplen con estas características, ya que son esterilizados y desproblematizados intencionalmente con la idea de que no despierten el espíritu crítico de los educandos.

No obstante, como ya vimos, el docente dialógico puede trabajar con los contenidos escolares (de los manuales y libros de texto) de una forma crítica. Es interesante someter estos contenidos a un examen crítico que ponga a descubierto todo lo que ocultan y no dicen. Es una tarea muy interesante para practicar con los alumnos.

Obviamente, que no bastará con su análisis crítico, sino que deberemos también, como hemos señalado, proponer lecturas complementarias, de más calidad, que enriquezcan las temáticas tratadas.

---

<sup>44</sup> De paso reflexionemos sobre la tan mentada idea de “aprender a aprender”, que se centra en el “cómo” se aprende y deja de lado el “qué” se aprende. Algunos pensadores light de esta época sostienen que una de las claves, de las principales innovaciones y giros que hay que producir en la educación actual, es enseñar a “aprender a aprender”; con lo cual soslayan completamente el tema de los contenidos, que abraza dos problemáticas fundamentales de la actualidad: 1) El carácter antidemocrático de los contenidos escolares y 2) La extraordinaria manipulación de los temas y acontecimientos (los contenidos) que se producen en las sociedades y el mundo, alimentada principalmente por la avasalladora máquina mediática lava cerebros.

Por todo esto, el docente dialógico tiene que librar una pelea decisiva con los contenidos curriculares, que debe saber criticar, ampliar y sustanciar a partir de una tarea de investigación, selección y producción propia de distintos tipos de textos.

### **¿Cuándo explica el docente dialógico?**

**Nunca antes de problematizar los temas y contenidos.** Por eso su exposición explicativa no es tradicional, menos aun magistral, sino *funcional*, porque responde a problematizaciones, preguntas, demandas y requerimientos de los alumnos.

**Si la explicación llega antes, si la explicación entrega todo masticado a los alumnos, ya no hay desafío ni problematización, sino recepción puramente pasiva. Y los alumnos receptivos y pasivos no construyen conocimientos, sino que devuelven datos de manera mecánica y meramente memorística.**

### **¿Cómo explica el docente dialógico?**

Si bien el docente dialógico no explica antes de problematizar, de alguna manera debe hacerlo. Por eso señalamos que la exposición explicativa del docente dialógico no es tradicional, sino *funcional*. Y esta funcionalidad debe ir acompañada de características metodológicas especiales:

- En sus exposiciones y explicaciones, los docentes dialógicos toman en cuenta los saberes y expectativas previas de sus alumnos, porque son plenamente conscientes de que no alcanza con conocer el tema o la disciplina dictado, sino que también deben conocer a sus destinatarios. Por eso, su lenguaje, terminología y métodos se adaptan a los perfiles socio-educativos de sus alumnos.
- Sus exposiciones y explicaciones no se realizan en un vacío de intereses, motivaciones y búsquedas de sus alumnos, sino que

responden y se articulan con sus investigaciones, preguntas y dudas (Estimuladas y promovidas por las Actividades Articuladoras). Sus exposiciones, dan respuestas, guían, aclaran y amplían las búsquedas de sus alumnos. Ninguna explicación llega antes de una búsqueda, de una problematización previa, de una pregunta.

- El docente dialógico intenta siempre vincular sus explicaciones de teorías, conceptos, ideas y textos, con la realidad contextual en la que él y sus alumnos están insertos. Sabe extender puentes didácticos entre los temas, conceptos, ideas y textos que trabaja y la realidad en la que vivimos.
- Las definiciones de enfoques, conceptos e ideas no son cerradas, no clausuran los temas, sino que los dejan abiertos. Si las explicaciones dan todo masticado al alumno desaparece el desafío y la problematización. El docente dialógico intenta dejar abierto siempre un camino de búsqueda, descubrimiento y creación propia para los alumnos.
- Por eso, sus explicaciones, en general, se plantean en forma de preguntas. **En vez de afirmar, por ejemplo, “Para Platón el problema era el “cambio”, les pregunta a los alumnos: ¿Por qué creen ustedes que el “cambio” era un problema para Platón?<sup>45</sup>** Con lo cual les abre un camino de búsqueda, en vez de clausurárselo. Siempre problematizando. Siempre evitando las definiciones cerradas. Siempre estimulando la movilización propia de los alumnos.
- Esta actitud pedagógica orientada a la pregunta genera naturalmente retroalimentación, un idea y vuelta de preguntas y respuestas muy enriquecedora para alumnos y docentes.

---

<sup>45</sup> El docente dialógico practica una verdadera “pedagogía de la pregunta”. Ver: FREIRE, P., (1986): Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversando con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Editorial La Aurora.

- Cuando el docente dialógico debe explicar un concepto respecto del que supone tiene un nivel de abstracción y/o complejidad elevado, proporciona un ejemplo. Por eso, siempre tiene preparados ejemplos para ilustrar conceptos, ideas y teorías. El docente dialógico sabe que no hay nada mejor que un ejemplo concreto para esclarecer una idea o un concepto difícil de entender por su nivel de complejidad o de abstracción.
- El docente dialógico sabe de la importancia de contextualizar los temas, conceptos, ideas y textos. Por ejemplo, si tiene que hablar de un autor, por ejemplo, Platón o Aristóteles, tiene muy en claro que debe hacerlo en el marco significativo de la polis griega del siglo V a.C. Sin conocer y situarse significativamente en dicha sociedad, que era esclavista, la comprensión del pensamiento de estos filósofos puede quedar muy desvirtuada.
- Las exposiciones y explicaciones siempre son breves y van acompañadas de preguntas de reflexión dirigidas a los alumnos, a los efectos de obtener retroalimentación, a la vez que se estimula la autoevaluación de los alumnos.
- El docente dialógico está siempre muy atento a las posibilidades de que los alumnos caigan en actitudes meramente receptivas y pasivas. Por eso, tiene preparadas preguntas e interpelaciones capaces de sacudir la modorra de los alumnos. Por ejemplo, preguntándoles: ¿Qué es lo que ustedes le encuentran de importante al tema que estamos tratando?

**ACTIVIDAD:****Preparación e implementación de una clase mediante la metodología PPDE****Objetivos:**

- Comenzar a poner en práctica concretamente el giro copernicano.
- Reflexionar sobre los resultados del cambio

**Tareas:**

- Elabore una clase mediante el método PPDE. (Utilice la Tabla para el armado de la Actividad Articuladora)
- Impleméntela.
- Saque conclusiones de la experiencia.
- Comparta y discuta sus conclusiones con los alumnos.
- Comparta y discuta sus conclusiones con sus colegas.
- Utilice los resultados de las discusiones para mejorar en forma continua sus clases.

---

**Repetir ideas  
y conceptos literalmente  
no es estudiar**

---



## **Estudiar no es consumir ideas. El estudio y la lectura desde la concepción gnoseológica de la educación**

Ya hemos dicho que la educación dialógica requiere de la concientización de docentes y alumnos, son ambos los que deben desbancarizarse. Por lo tanto, entre las tareas importantes de los docentes dialógicos está la de ayudar a sus alumnos a superar el modelo de estudio tradicional.

La pregunta clave aquí es: ¿qué es estudiar? Los docentes progresistas debemos saber que superar el modelo de estudio retentivo-memorístico es un paso, entre otros importantes, en el proceso de desbancarización de los alumnos.

Partimos de la idea de que el conocimiento no se transmite, sino que se construye. Y si no hay construcción, no hay verdadero aprendizaje.

Comencemos revisando, aunque sea brevemente, algunas claves del aprendizaje significativo. Es importante que, como educadores y educadoras, trabajemos este tema con nuestros alumnos. Para ello, expongamos y comencemos a discutir con ellos dos modalidades de aprendizaje, el tradicional escolar, esto es, el retentivo-memorístico y el significativo, es decir, el crítico.

### **Características del aprendizaje retentivo-memorístico**

El aprendizaje retentivo-memorístico, o por repetición, es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, careciendo de significado para la persona que aprende. Es el típico aprendizaje por asociación que se desarrolla a partir de puras relaciones arbitrarias. Es el tradicional aprendizaje retentivo-memorístico que promueve la educación escolar.

**¡Qué lamentable!**

**Pero los libros de texto, los manuales, las maestras y maestros, los profesores y profesoras y los padres, que han naturalizado los fundamentos gnoseológicos del sistema educativo tradicional (comprender es retener ideas y conceptos en forma memorística y repetirlos literalmente sin saber qué significan), son sus principales reproductores.**

“Los chicos tienen que ir a la escuela a estudiar”. Estoy harto de escuchar este imperativo, repetido hasta el cansancio por docentes, padres, funcionarios, intelectuales y periodistas conservadores que no tienen la más mínima idea de lo que significa estudiar. Nunca se han preocupado de saberlo y, para qué nos vamos a ilusionar, su ceguera reaccionaria no se lo permitiría.

**Mandar a los chicos a estudiar, sin saber qué significa tal cosa es una actitud de cuño autoritario, que va de la mano con su complemento: “En la escuela se estudia, no se hace política”. Pero:**

***“No hay expresión más política (ideológica) que aquella que dice que a la escuela se va a estudiar, no a hacer política”.***

Aquellos que tienen interés en disociar ambos conceptos (educación de política) son los que, algunos inconscientemente o por ingenuidad política y otros deliberadamente, quieren una escuela funcional al *establishment*, mantenedora del statu quo. Díganme: ¿hay una conducta más ideológica y política que esta?

Reflexionemos ahora sobre el siguiente cuadro de características:

### **CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE RETENTIVO-MEMORÍSTICO**

- 1.** Se incorporan nuevos datos e informaciones, pero de una manera arbitraria y verbalista. Los educandos pueden repetirlos, tanto verbal como textualmente, pero no entienden cabalmente su significado.
- 2.** No existe por parte de los educandos ningún esfuerzo por integrar los nuevos datos e informaciones a conceptos ya existentes en sus estructuras de conocimiento.
- 3.** El aprendizaje no se relaciona con experiencias anteriores, ni con hechos actuales, ni con ninguna clase de objetos.
- 4.** No existe ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos datos e informaciones con aprendizajes anteriores.
- 5.** Todo esto ocurre, principalmente, porque los educandos no tienen interés en los temas desarrollados y las lecturas de estudio que realizan.

¿Pero hay algo más carente de sentido que *aprender* de esta forma, si a esto se le puede llamar aprender? ¡Qué bien captó el director de la película *Entre los muros*<sup>46</sup> este sinsentido que se vive en el sistema educativo cuando en el cierre del curso, el profesor Marín –que les había preguntado a sus alumnos respecto de lo aprendido a lo largo del año- se queda perplejo ante lo que le confiesa, después de una serie de repeticiones de datos memorizados y mal comprendido de sus compañeros, una alumna que nunca habló en clase: “Yo no aprendí nada; no sé que estamos haciendo aquí!

### **Características del aprendizaje significativo**

Contrariamente al caso anterior, en el aprendizaje significativo, como podemos ver en la tabla, las cosas son diferentes:

---

<sup>46</sup> Ver ficha del film al final del libro

## **CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

- 1.** Los nuevos conocimientos se incorporan de una manera sustantiva, es decir, no arbitraria y no verbalista, a la estructura de conocimiento.
- 2.** Existe un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos explicativos más generales e inclusivos, ya presentes en la estructura de conocimiento. De no existir conocimientos previos generales e inclusores, los educandos se esfuerza por generar un marco de sentido global para incorporar significativamente los nuevos conocimientos.
- 3.** El aprendizaje se relaciona con experiencias anteriores, hechos actuales y con diferentes objetos.
- 4.** Existe una implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.
- 5.** La clave para que todo lo anterior ocurra está en el interés y deseos de aprender de los educandos.

Si nuestro objetivo es promover el pensamiento autónomo de nuestros alumnos, el estudio y la lectura crítica se deben encuadrar en un modelo de aprendizaje significativo, lo que nos obliga a preguntarnos *qué es estudiar*.

Por supuesto que promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de este signo requiere mucho más que adoptar una nueva disposición didáctica. Es necesario que nos transformemos, precisamente la idea central de la propuesta que estamos desarrollando aquí.

### **¿Qué es estudiar?**

Es tan importante enseñarles a estudiar a nuestros alumnos, como enseñarles los temas específicos de la currícula que debemos desarrollar con ellos. Sería caer en una tremenda incoherencia y contradicción enseñarles de forma dialógica mientras ellos estudian de forma bancaria. Por eso nos debemos preguntar seriamente qué significa estudiar.

Estudiar es una actitud frente al mundo y la vida, más que frente a unos temas, contenidos y textos. Paulo Freire tiene textos hermosos sobre el verdadero significado de estudiar. Vale la pena leerlos y releerlos a luz de la reflexión sobre nuestras propias prácticas:

*“El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. Esta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto. Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo”* (Freire, P, 1984: 51).

*“Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la educación bancaria no estimula.*

*Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en*

*los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su disciplina es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.*

*Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.*

*En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda” (Freire. P, 1984: 48).*

Desde un enfoque crítico, dialógico y problematizador de la educación, estudiar requiere un conjunto de condiciones indispensables:

- Asumir el papel de sujeto del acto de estudiar.
- Comprender que estudiar exige interés y deseos de saber, por lo tanto los textos más que obligaciones son desafíos.
- Tener conciencia de que el acto de estudiar requiere tomar posición frente al mundo.
- Leer el texto de una forma global, mediante una lectura exploratoria que nos entregue una visión completa del mismo y luego volver a él delimitado (análisis) sus distintas partes.
- Investigar el estado del arte y la bibliografía existente relacionada con el tema o contenidos estudiados
- Comprender que estudiar es entrar en diálogo y discusión con el autor del texto, más que someterse a sus asertos y verdades en forma dogmática.
- Entender que el acto de estudiar, si bien exige criticidad, también exige humildad

- Comprender que estudiar no es una acción de deglutir ideas, sino de recrearlas y reinventarlas
- Estudiar seriamente un texto significa recrear el camino de quien investigando lo escribió.

Analícemos brevemente estas condiciones.

Cuando les pido a mis alumnos que se asuman como sujetos del acto de leer y estudiar, muchas veces no entienden lo que significa y me lo preguntan. Yo, invariablemente, les contesto que lo que se pide es simple, aunque difícil de conseguir. ¿Y qué se pide? Sencillamente, asumir una posición activa y crítica frente al texto, no dejarse domesticar por las palabras del autor. Para eso, debemos dejar de lado toda relación que implique, ya sean posiciones de sumisión intelectual o dogmática frente al texto.

Lo que dice el autor, que es consagrado, es palabra *santa*. ¿Cómo voy a discutir yo con este autor, que tiene tanta trayectoria, que es considerado una autoridad en la materia?

Pero lo que se pide no es confrontar necesariamente con los autores, sino comprender y recrear su camino investigativo, lo que los llevó a escribir lo que escribieron. En ese marco, sí plantearse en qué medida se está o no se está de acuerdo con el autor, pero desde posiciones propias. **Por eso, construir una posición propia frente a la realidad, es esencial para desarrollar verdaderas lecturas críticas. Recordemos que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, así como la posterior lectura de ésta última, ilumina y mejora la lectura de la primera.**

Pero esto no se conseguirá, si no existe un fuerte interés y deseos de aprender. Es preciso tener ansias de investigar, tener preguntas que nos envíen a buscar respuestas en los textos. Esto no es fácil de lograr, menos aún con la escasa estimulación y motivación existente en las escuelas y las aulas. Dicho esto, más allá de los esfuerzos de muchos maestros y profesoras que no po-

cas veces dan de sí lo que no tienen para lograr encender el interés de los alumnos. Luego veremos estrategias y tácticas posibles para revertir este dato de la cultura tradicional de la escuela.

La actitud crítica es la misma que es necesario adoptar frente al mundo, la realidad y la existencia. De la misma forma que nos vamos adentrando en la razón de ser de los hechos de una manera cada vez más lúcida, debemos hacer lo mismo con los textos, tenemos que ir penetrando en su significado cada vez con mayor profundidad.

El proceso de la lectura de estudio es el mismo que el de cualquier otro tipo de investigación. Se aborda una totalidad indiferenciada, se la analiza (descompone en partes) y se concluye en una síntesis (totalidad diferenciada) en la que se relacionan significativamente entre sí las partes analizadas.

**En la lectura de estudio este proceso va del abordaje de una totalidad indiferenciada (el texto globalmente considerado), pasando por el análisis (delimitación de sus partes significativas) y finalizando en una síntesis (relación significativa de las partes diferenciadas) o totalidad diferenciada.**

Quien se asume como sujeto del acto de leer también debe investigar el estado del arte y la bibliografía existente relacionada con el tema o contenidos estudiados a partir del texto. Es casi natural que su interés por el tema lo lleve a investigar esta bibliografía.

**Al tomar una posición propia frente al estudio y la lectura de los textos, es fundamental comprender que estudiar es entrar en diálogo y discusión con el autor del texto, más que someterse a sus asertos y verdades en forma dogmática.**

El espíritu crítico es un aspecto esencial de estudio, y es también una tarea de educadores y educadores fomentarlo con la mayor dedicación.

Entender que el acto de estudiar, si bien exige criticidad, también exige humildad. La actitud de humildad frente al estudio y la lectura de los textos, lejos de ser contradictoria con la actitud crítica, es coherente con ella. El estudiante o lector no se siente disminuido si encuentra obstáculos y dificultades, a veces bastante grandes, para introducirse en el sentido profundo del texto. Humilde y crítico a la vez, es consciente de que el texto representa un desafío y, por ello, puede estar más allá de su competencia lectora. Tengamos en cuenta que no siempre los textos se entregan fácilmente a los lectores. ¿Qué hacer en este caso?:

Lo indicado es instrumentarse para volver al texto en mejores condiciones para encontrarle significado.

Lo que yo les comento siempre a mis alumnos, es que es una verdadera tortura pasar y pasar las hojas de un texto al que no se le encuentra significado. En este sentido les recomiendo que se resistan a leer cuando no aparece el significado y busquen de diferentes formas superar esta situación. Lo primero que les sugiero, entonces, es que señalen todos aquellos “lugares” del texto que les resultan oscuros y desmotivadores, e incluso, que lleguen a decirme: “mire profesor no he podido entrarle al texto, no se por dónde abordarlo”. Finalmente, les sugiero que insistan en la búsqueda de sentido, porque ese es el mejor resorte para ganar interés en el texto.

El estudiante debe comprender que estudiar no es una acción de deglutir ideas, sino de recrearlas y reinventarlas. Si no hay recreación no hay verdadero estudio:

*“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”* (Freire. P, 1984: 53).

Estudiar seriamente un texto significa recrear el camino de quien investigando lo escribió<sup>47</sup> :

*“Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de rescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él”* (Freire. P, 1984: 49).

**Por último, es importante recordar siempre y ser coherentes con la idea de que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Por eso, sin una buena lectura del mundo el estudio de los textos pierde su horizonte.**

Los educadores y educadoras debemos ser muy conscientes de esta idea, ya que tiene una importancia crucial para promover una metodología de estudio coherente con el carácter gnoseológico de la educación.

¿Qué podemos hacer y cómo, los educadores y educadoras, para que nuestros alumnos aprendan a estudiar en forma crítica?

---

<sup>47</sup> Antonio Gramsci ya había percibido, antes que Freire, esta característica de un método de estudio realmente creativo y crítico: “Ahora estamos persuadidos de que una verdad es fecunda sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que no existe en sí y por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu, que es preciso se reproduzca en cada individuo aquel estado de ansia que ha atravesado al estudioso antes de alcanzarla. Y, por lo tanto, los buenos maestros dan, en su enseñanza, una gran importancia a la historia de su materia en cuestión. Esta representación, activa en sus alumnos la importancia de los esfuerzos, errores y victorias a través de los cuales los hombres han pasado para alcanzar el actual conocimiento. En verdad, esta tarea es mucho más rica, en los aspectos críticos, que la exposición esquemática de ese mismo conocimiento. (Gramsci, 1998: 107-108).

No hay una receta, pero sí sugerencias para actuar de una manera eficaz en lo pedagógico y didáctico. En este sentido es aconsejable explicarles y discutir con los alumnos respecto de que ellos son los verdaderos motores de su aprendizaje. Si ellos no se movilizan activamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lamentablemente, se frustra.

Las recomendaciones que les hacemos a los educadores y educadoras son básicamente dos:

1. Que sus prácticas pedagógicas sean coherentes con el carácter gnoseológico de la educación.

El ejercicio de la coherencia es esencial. Para ello, deben intentar que sus prácticas (de una manera integral) sean congruentes en todo momento con el carácter gnoseológico de la educación. Por ejemplo, si sus evaluaciones apuntan a devoluciones memorísticas de los alumnos, entonces, estarán siendo incoherentes con dicho carácter.

2. Que enseñar a leer de forma crítica a sus alumnos se convierta en una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea aquí es promover la mejora de la competencia para la lectura crítica de los alumnos, para lo cual es preciso que desarrollen un conjunto de temas y recomendaciones metodológicas fundamentales para conseguirlo. Esto es lo que haremos a continuación.

**ACTIVIDAD:**

**Reflexionar sobre el significado de estudiar en el marco de una educación dialógica.**

**Objetivos:**

- *Reflexionar entre pares respecto de qué significa estudiar en el sistema educativo tradicional bancario.*
- *Difundir una perspectiva crítica de qué significa estudiar en el marco de una educación dialógica.*
- *Reflexionar sobre estrategias y metodologías para promover una forma de estudiar coherente con la educación dialógica.*

**Tareas:**

- *Convoque a colegas de su institución y, si es posible, de otros establecimientos para discutir, en un taller o una charla, en torno de las preguntas:*

*¿Qué es para Ud. estudiar? ¿Coincide con esta perspectiva crítica? ¿Promueve Ud. esta forma de estudiar en sus alumnos?*

- *Invite a los convocados a leer el capítulo: “Repetir ideas y conceptos literalmente no es estudiar”.*

- *Luego, constituidos en equipos de trabajo propóngales que discutan el tema y elaboren una síntesis para exponer y compartir en el taller o la charla.*

- *Coordine Ud. los debates.*

- *Extraiga conclusiones de los resultados del taller o charla.*

- *Utilice los resultados de las conclusiones para mejorar en forma continua sus prácticas.*

**\* También puede abrir un foro temático o una comunidad de aprendizaje en la Web con la pregunta: ¿Qué significa estudiar?**

## **Conocimientos necesarios para comenzar a aprender a leer críticamente**

Nos referiremos aquí a los conocimientos que deben poseer nuestros alumnos para tomar conciencia de lo que significa leer en forma crítica. Sin una toma de conciencia previa de todo lo que significa, será muy difícil comenzar su preparación para el aprendizaje de este tipo de lectura de estudio.

En este sentido, la metodología que proponemos es superadora de la tradicional escolar del subrayado de las ideas centrales del texto, porque de qué vale detectarlas si no se las comprende en su sentido esencial, si no se es capaz de contextualizar el texto y vincular (*proceso de síntesis*) esas supuestas ideas centrales con los conocimientos que ya poseen los alumnos.

Las metodologías de lectura comprensiva escolares, cuyo objetivo principal es que los alumnos aprendan a identificar las supuestas ideas centrales del texto, es evidente que siguen el modelo de aprendizaje retentivo-memorístico<sup>48</sup>.

Contrariamente, nosotros estimamos que para aprender a leer de manera crítica es necesario que los alumnos conozcan en forma previa y mediten seriamente sobre una serie de temas que son esenciales:

- Lo que significa leer para aprender. Las diferencias entre la lectura informal y la formal.
- ¿Cuáles son los problemas de no ser lector modelo?

---

<sup>48</sup> Somos críticos de las metodologías tradicionales de lectura, centradas, como sabemos, en la detección de las supuestas ideas centrales del texto. ¿Por qué? Primero, porque señalar las ideas centrales de un texto no implica necesariamente haber alcanzado su significado. En segundo lugar, porque esta metodología no trabaja sobre las condiciones necesarias para realizar lecturas verdaderamente críticas y realmente significativas. Precisamente lo que intentamos desarrollar aquí.

- La problematización previa y la motivación lectora.
- ¿Cuál es la actitud que se debe adoptar en el estudio de los textos?

### **Leer para aprender. Las diferencias entre la lectura informal y la formal:**

La lectura informal es la que hacemos para entretenernos, para disfrutar de un buen momento, para saciar nuestra curiosidad y deseos de conocer y enterarnos de temas que nos interesan. Si bien el objetivo fundamental de esta lectura es entretenernos y disfrutar de lo que nos interesa, y no investigar ni aprender, no obstante, con estas lecturas también aprendemos. La lectura informal es la lectura de diarios, periódicos, revistas, ensayos, novelas, obras de autoayuda, etc. Por lo tanto, podemos decir que cuando leemos, casi siempre aprendemos<sup>49</sup>, aunque ése no sea el propósito que nos mueve al hacerlo. Llamamos a ésta, lectura informal. Pero, aquí nos proponemos tratar el tema de leer para aprender, es decir, leer con la intención explícita de aprender.

Frente a la lectura informal, pretendemos promover la lectura formal, la que se encuadra en la intencionalidad de ampliar nuestros conocimientos y saberes mediante el estudio de textos determinados.

Aquí se nos presenta, a educadores y educadoras, un problema, que es serio. Estamos diferenciando la lectura informal, por placer, de la lectura formal que, tal como la definimos aquí, no está vinculada al interés y al placer de leer de los alumnos. En tremendo problema estamos si lo que leemos no nos interesa ni nos da

---

<sup>49</sup> Decimos “casi siempre aprendemos”, con mucha buena voluntad, ya que no pocas veces no sucede esto. El manejo mercantil e ideológico de los medios gráficos, ya sean diarios, periódicos, revistas o libros, genera literatura de baja calidad y que, por lo tanto, manipula más de lo que enseña.

placer. No obstante, esto es lo que ocurre con las lecturas teóricas y académicas en las escuelas, y también, por qué no, en las universidades. En tono de humorada suelo decirles a mis alumnos:

“Imaginemos que yo, por una de esas rarezas que tiene la vida, lograra que en los kioscos se ofertara el libro que hemos escrito los profesores de esta cátedra; al verlo en el kiosco, frente a tantas revistas atractivas de actualidad, ¿ustedes lo comprarían? No necesito que me respondan, porque estoy seguro que no lo harían, ¿no es verdad? No tengo la más mínima duda de que elegirían cualquier otra cosa menos este libro. Y aunque estuviera más barato que las revistas. Incluso muchos dudarían en llevárselo si se lo regalaran. Seamos sinceros, ¿no es así?”

Precisamente, aquí está el gran desafío pedagógico, lograr interesar a los alumnos por estas lecturas<sup>50</sup>. Porque si no nace el interés, tampoco nacerá el significado y las lecturas serán muy poco redituables para ellos. Sólo serán un peso a sacarse de encima para el examen.

**Por eso, necesitamos realizar un trabajo pedagógico basado, en un primer momento, en la tarea de despertar el interés y el placer por la lectura, concentrándonos en lograr que el texto comience a generar significado para los alumnos.**

Pero antes de pasar al desarrollo de este tema debemos seguir con las cuestiones que nos ocupan, pasando a la segunda de las que hemos presentado.

---

<sup>50</sup> Y el interés, sin duda, va de la mano del placer, que es imprescindible para disfrutar de las lecturas. ¿Por qué no habríamos de disfrutar de las lecturas formales? ¿Por qué siempre deben ser momentos obligatorios y compulsivos? No nos olvidemos que la alegría y placer de aprender son un dato clave de la educación dialógica.

### **¿Cuáles son los problemas de no ser lector modelo?:**

Los estudiantes deben saber que la lectura de los textos para aprender no está exenta de obstáculos. Por ello, al comenzar las clases y preparar las lecturas de estudio conviene que reflexionen sobre el tema del lector modelo. La pregunta clave es:

¿Tienen claro nuestros alumnos que, por lo general, no son, precisamente, *lectores modelo* de los textos de que les damos a leer?<sup>51</sup>

Pero, ¿qué es el *lector modelo*?

Es el tipo de lector para el que escriben los distintos autores. Todo autor, sea o no consciente de ello, escribe para un determinado tipo de lector. Dicho lector posee una competencia lectora que le permite comunicarse efectivamente con el autor del texto, logrando, así, su acabada actualización. Pero ¿qué pasa cuando abordan el texto lectores que no son los que supone el autor?<sup>52</sup> Esto ocurre innumerables veces en las situaciones pedagógicas que se dan en las aulas. En este caso, los alumnos carecen, por diversas razones, de la competencia necesaria para lograr una buena actualización del texto.

Este es el problema, que los alumnos, por lo general, no son lectores modelo de los autores de los textos que deben estudiar. Esto quiere decir que los autores no escriben para los estudiantes, sino, casi en su mayoría, para colegas, especialistas o conocedores de las problemáticas de las que son expertos<sup>53</sup>. Esto que

---

<sup>51</sup> Aquí debemos hacer una aclaración, ya que nos estamos refiriendo a textos de autores realmente talentosos, importantes y reconocidos y no a los manuales y libros de texto, que sí tienen a los alumnos como lectores modelo.

<sup>52</sup> Es cierto que esto ocurrirá con aquellos textos de un determinado nivel de calidad científica, literaria, artística o cultural, porque sabemos que los libros de texto y manuales escolares no les exigen tanto a los alumnos, sino que más bien promueven en ellos una postura ingenua, predisponiéndolos a memorizar y devolver datos en forma literalista.

<sup>53</sup> Salvo el caso de los libros de texto y manuales que, como sabemos, se elaboran a partir de los contenidos curriculares elaborados por los expertos, en el marco de la matriz positivista y enciclopedista de la cultura escolar tradicional.

da claro a partir de todo lo que dan por supuesto los autores que, en general, tampoco tienen preocupaciones didácticas:

- hacen referencia a una cantidad de autores y obras muchas veces completamente desconocidas para los estudiantes,
- utilizan teorías, conceptos y categorías desconocidas por los estudiantes;
- no ejemplifican sobre la mayoría de los conceptos y categorías de análisis que utilizan,
- no se preocupan por organizar didácticamente sus textos, ni
- tampoco son didácticos con su lenguaje en cuanto a la terminología técnica y la sintaxis, etc.,
- en una palabra, no tienen preocupaciones comunicacionales y didácticas respecto de sus textos.

Frente a estos problemas, que son realmente serios y que reclaman verdaderos esfuerzos por superarlos, recomendamos a los estudiantes que consideren y tomen conciencia de las complejidades y dificultades que presenta la lectura de estudio. Paulo Freire, decía respecto de la lectura de los textos de estudio:

*“Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto.*

*Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.*

*En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo.*

*Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la bus-*

*queda de su desvelamiento.*

*La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado frente a él.*

*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas". (Freire. P, 1984: 52-53).*

El papel de los docentes, en esta relación problemática y conflictiva de los alumnos con la lectura de estudio, en este caso con la problemática del lector modelo, es el de proporcionarles puentes didácticos que los ayuden a optimizar su competencia para realizar verdaderas lecturas comprensivas y críticas. Se trata aquí de dos tareas fundamentales:

1. Ayudar a concientizarse a los alumnos respecto de la problemática de los lectores modelo de los autores y de lo que significa como dificultad para una buena actualización de los textos.
2. Intentar ayudarlos a reponer todo lo que dan por supuesto los autores de los textos.

### **Problematización previa y motivación lectora<sup>54</sup> :**

Este punto se funda en el supuesto de que sin una buena lectura del mundo nos será muy difícil lograr buenas lecturas de la palabra (los textos). Por otro lado, la propuesta de una educación y estudio dialógicos es clara y se centra en un lector que tiene que producir sentido, por eso vamos a hablar de una lectura significativa, y no memorística y literalista. De ahí que las característi-

---

<sup>54</sup>Recordemos a Paulo Freire cuando decía que la "lectura del mundo precede a la lectura de la palabra". Si no hay lectura del mundo, la lectura de la palabra no tiene donde dar fruto.

cas personales de los educandos (sus perfiles) cobren una relevancia especial. Su problematización previa y su consecuente motivación lectora serán aquí ingredientes fundamentales para que puedan desarrollar una lectura con verdadero interés y sentido.

***Fijémonos que le damos una especial importancia al interés por aprender. La posibilidad y calidad de los aprendizajes dependen notablemente del interés que tengan las personas por aprender.***

Vale recordar aquí al filósofo chino Confucio, cuando decía que no enseñaba a quien no tenía deseos de aprender. Por eso, despertar esos deseos es una tarea esencial de educadores y educadoras.

La clave didáctica está en el tendido de puentes entre los temas desarrollados por los autores y los conocimientos previos de los estudiantes. Pero, para que dichos puentes comiencen a ser un hecho, es preciso que los educandos reflexionen previamente sobre los siguientes puntos:

1. Los temas que tratan los autores se relacionan, ya sea en forma directa o indirecta, con las problemáticas sociales, económicas, culturales, científicas y políticas en las cuales todos estamos inmersos.
2. Pero esta relación no es visualizada por los estudiantes, básicamente, por dos razones:
  - a) porque con demasiada frecuencia los estudiantes, como ya vimos, están lejos de ser los lectores modelo;
  - b) porque su problematización respecto de las cuestiones sociales, políticas, culturales y económicas, en suma, de su realidad, es escasa.

Más allá de algunos avances en la participación ciudadana y, especialmente de la juventud, a los educandos, en tanto personas su-

jetas –como todos y todas- a la manipulación mediática, les resulta difícil encontrar una vinculación entre las temáticas de los textos que se tratan en el área de las ciencias naturales, sociales y humanas y los hechos y sucesos que acontecen en el marco de su vida social, comunitaria y cotidiana. Por lo tanto, para optimizar esta competencia, el estudiante debería realizar:

Frente a los textos: la elaboración de un *contexto de sentido*, a partir de preguntas como: ¿por qué tengo que leer y estudiar esto? ¿Qué quiere decir esto? ¿A dónde apuntan estos temas? En el marco de la necesidad de comenzar a ser conciente de *ejercitar una intencionalidad* por comprender los problemas en los cuales se inserta el tema de estudio.

Frente a la realidad: decididos intentos por interesarse por los hechos y fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de su entorno. Una de las maneras de hacerlo es interiorizarse críticamente<sup>55</sup>, a través de los medios de comunicación (libros, diarios, revistas, programas radiales y televisivos), sobre el tratamiento de asuntos sociales, culturales y políticos. En suma, problematizarse y comprometerse con el destino de la sociedad y del mundo en el cual viven<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup>Decimos “críticamente”, porque, en primer lugar, no podemos caer en la ingenuidad de creer que por el mero hecho de leer diarios y revistas, así como de escuchar programas de radio y ver programas televisivos referidos a temas sociales, económicos, políticos y culturales, es suficiente para lograr una verdadera problematización y compromiso ciudadano. En segundo lugar, porque sin un esfuerzo por ser críticos quedaríamos a merced del enorme poder manipulador de los medios.

<sup>56</sup> Tengo muchas experiencias en este tema, que realmente son dolorosas. Cuando comienzo a desarrollar mis cátedras de la Carrera de Ciencias de la Educación, tengo por hábito interrogar a mis alumnos sobre sus conocimientos y actualización respecto de la problemática educativa de la sociedad en la que están inmersos. Debo confesar que, lamentablemente, salvo excepciones, que siempre hay, la mayoría no tienen idea de nada.

### **¿Cuál es la actitud que se debe adoptar en el estudio de los textos?:**

La actitud frente a un texto debe ser la misma que se adopta frente a la comprensión del mundo, la realidad y la existencia<sup>57</sup>. Hablamos de una actitud de adentramiento paulatino, con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos, los fenómenos y las situaciones, cada vez más lúcidamente. Por eso:

- Un texto será tanto mejor estudiado en la medida en que, alcanzada una visión global del mismo, se vuelva a él delimitando sus dimensiones parciales, sus diferentes partes de significación, como por ejemplo, sus ideas principales, ciertos párrafos considerados importantes, conceptos y/o categorías ordenadoras, etc. El retorno al libro para esa delimitación de zonas de significación diferenciadas ilumina su significado general.
- En el ejercicio de identificar los núcleos centrales del texto que, interactuando entre sí, constituyen su unidad, el lector irá descubriendo un conjunto temático, que no siempre está explicitado en el índice de la obra.
- El estudiante debe asumir el papel de sujeto de la lectura, pero sin sentirse disminuido ante las posibles dificultades. Si el lector se enfrenta al texto con complejos intelectuales, obtendrá poco de la lectura.
- Estudiar seriamente un texto exige un análisis de lo que llevó al autor a escribirlo. Esto significa estudiar un texto a partir de la comprensión del condicionamiento sociológico e histórico del conocimiento. Tomemos un ejemplo cualquiera. La lectura de Tomás Hobbes, un clásico de la teoría liberal. No es posible com-

---

<sup>57</sup> Recordemos que sin una buena lectura del mundo, es decir, de la realidad y de la existencia, será prácticamente imposible tomar posición para realizar una buena lectura crítica, esto es, que nos permita resignificar y reinventar lo que leemos y no someter nuestro intelecto en forma sumisa y dogmática a las opiniones ajenas.

prender las razones últimas de su postura acerca del *orden y la paz*, si no se parte de la situación en la que vivía la Inglaterra de la época: el caos debido a las guerras civiles por el nivel de antagonismo entre las facciones religiosas, políticas y sociales existentes. Precisamente, allí se encontraba una de las razones que lo impulsaron a escribir el *Leviatán*.

- El acto de estudiar, más que una actitud frente a un texto, es una actitud frente a la realidad. Las obras reflejan la problematización de los autores con su realidad. Siempre expresan dicha confrontación. Incluso, cuando un autor se aísla de su entorno social es porque está señalando su personal y especial vínculo con la realidad en la que está necesariamente inserto.
- El estudio de los textos requiere comprender que los autores casi siempre reaccionan contra enemigos teóricos. En la formulación de ideas y propuestas en el campo de las ciencias sociales y humanas es inevitable el debate, es más, es necesario e imprescindible. Esto hace que los autores muchas veces escriban pensando en refutar a sus enemigos teóricos. Como ejemplo de estas confrontaciones tenemos el debate entre Marx y Bakunin, entre Weber y los Socialistas de Cátedra y muchas otras más que se podrían señalar. La consideración y comprensión de este hecho es útil para que los estudiantes aprendan a posicionarse adecuadamente frente a los textos.
- Estudiar un tema específico obliga, en tanto sea posible, a estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea general o particular, sobre el campo de interés.
- El acto de estudiar exige humildad. No siempre es sencillo entender un texto. En este caso, es preciso admitir la necesidad de capacitarnos más, para volver al él con más elementos. De lo contrario no podremos comprender lo que estamos leyendo. La comprensión de un texto no es don que nos pueda ser otorgado por alguien. Exige mucha paciencia y dedicación por parte de quienes la buscan.

### **Leer para aprender:**

Cuando leemos para aprender conviene que hagamos, por lo menos, dos lecturas: una primera de tipo global y rápida, que busca una visión general del texto; y luego una de profundización, que se detiene en las ideas y conceptos que merecen ahondarse. La lectura completa y rápida del texto tiene los siguientes objetivos:

- Que el estudiante pueda compenetrarse con el ritmo y las características del texto. Para lograrlo, es preciso revisar el texto completamente, pero de una manera muy rápida. Es una tarea parecida a la que realizan los buenos lectores cuando van a la librería a comprar un libro. Miran el título, el índice, se detienen en la introducción, apuran una lectura muy rápida de los principales capítulos buscando lo esencial, el corazón de la obra.
- Que el estudiante obtenga la mayor cantidad de elementos significativos para dotar de sentido a la obra o el fragmento de ella que va a leer.
- La idea es captar el sentido y carácter general de la obra.

En la lectura de profundización, que debe ser activa para ser crítica, el estudiante se encuentra inmerso en un proceso que lo debería llevar a:

- Interrogarse por lo que lee.
- Establecer relaciones con lo que ya sabe y es pertinente.
- Considerar los términos que le resultan novedosos, complejos o polémicos.
- Efectuar recapitulaciones y resúmenes.
- Subrayar ideas clave y términos desconocidos.
- Elaborar esquemas.
- Tomar notas.
- Anotar todas las dudas y tratar de subsanarlas.

Este último punto es especialmente importante. Si el estudiante tuviera conciencia de cuán valioso es para su aprendizaje practicar

esta regla, cambiaría rápidamente sus hábitos. Frente a cualquier duda, por más pequeña que sea, el lector debe proceder a registrarla convenientemente y solucionarla. La duda puede ser sobre el significado de un término, de una idea contenida en una o más oraciones, de un párrafo, de todo el texto, etc. Pero, ¿cuáles son los caminos para subsanar estas dudas?

Si se trata de un término o concepto: consultar un diccionario tradicional, si el término no es técnico o especializado. Un diccionario especializado, en este caso en ciencia política o en sociología, si se trata de un término técnico. El estudiante debe saber que existen diccionarios especializados en casi todas las ramas de las ciencias, ya sean naturales o sociales.

Pero el instrumento por excelencia hoy para buscar y encontrar información del tema que fuere, es Internet. Hoy ya no existe la excusa que esgrimíamos antes, de que no tenemos tiempo para ir a las bibliotecas o que éstas están muy lejos y nos son inaccesibles. Hoy, aun no teniendo pc es posible utilizar locutorios a bajo precio y de una manera muy efectiva. Si los jóvenes pueden ir a un locutorio a chatear con un amigo o amiga, o a navegar en Facebook, también pueden buscar la información que necesitan, ya que no hay nada que lo impida.

No obstante, hay que ser cuidadoso con la selección de la información. En la Web podemos encontrar de todo, cosas muy buenas, regularmente buenas y también muy malas.

Si se trata de una idea o un párrafo difícil de entender es aconsejable consultar a un idóneo en el tema. Lo más lógico y simple es consultar al docente a cargo de la materia o asignatura. Se trata, simplemente, de preguntar. Sin embargo, esto tan sencillo no es practicado por la mayoría de los alumnos.

Despertar el interés por leer, estudiar y aprender de nuestros alumnos, es la clave para lograr verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje fundados en el carácter gnoseológico de la educación.

Nos queda, entonces, imaginar de qué forma y de cuántas maneras podemos generar este interés en nuestros alumnos.

Existe, finalmente, la necesidad de un trabajo pedagógico con los textos, orientado a lograr que los mismos cobren sentido para nuestros alumnos<sup>58</sup>. Esto es lo que veremos a continuación.

### **Cómo lograr que los textos cobren sentido para los alumnos**

Es imprescindible que los educadores y educadoras logremos competencia para trabajar pedagógicamente con los textos, a los efectos de ayudar a nuestros alumnos a mejorar su capacidad para actualizarlos, a que consigan encontrarles verdadero significado.

Por eso, lo aplicado a la exposición de los temas lo es también al trabajo pedagógico con los textos. Así como contextualizamos pedagógicamente los temas, deberemos contextualizar los textos. Esto es lo que veremos a continuación.

Las contextualizaciones, de la obra o texto, que deberemos hacer serán, entonces, las siguientes:

1. En la realidad actual.
2. En la época (espacio-tiempo) del tema tratado.
3. En el contexto teórico-ideológico de la época tratada y sus principales actores intelectuales.
4. En el marco de las obras del autor y los marcos teórico ideológicos de su época.

Creemos que la mejor manera de explicar el significado y la forma

---

<sup>58</sup> Recordemos la estrategia pedagógica maestra de “primero problematizar y después explicar”.

de desarrollar pedagógicamente estas contextualizaciones es mediante un ejemplo concreto. Para ello, elegimos un texto de un autor de la década de los sesenta del siglo pasado, Herbert Marcuse, que pensó y escribió en el entrecruzamiento interdisciplinario de la filosofía, la sociología, la ciencia política y el psicoanálisis. Se trata de un texto corto, ya que, obviamente, no disponemos de espacio para una obra completa o un capítulo largo.

La idea es mostrar un ejemplo del procedimiento pedagógico que tiene por objetivo lograr que los alumnos puedan encontrarle sentido al texto y, con ello, interesarse y motivarse en su lectura para convertir en conocimiento efectivo sus contenidos.

El texto elegido es el “Prefacio” de un ensayo de Herbert Marcuse, titulado: *“Ensayo sobre la Liberación”* (Buenos Aires. Editorial Gutiérrez, 1969):

## PREFACIO

*“La creciente oposición al dominio mundial del capitalismo fundado sobre las grandes sociedades por acciones, se encontró frente a la inquebrantable potencia de tal dominio: su toma económica y militar en los cuatro continentes, su imperio neocolonial y, lo más importante de todo, su intacta capacidad de someter a la mayoría de la población y sujetarla a la fuerza aplastante de su productividad. Este poder global mantiene al mundo socialista a la defensiva; posición muy costosa no solamente en términos de gastos militares, sino también en el sentido de la perpetuación de una burocracia represiva. De tal manera el desarrollo del socialismo continúa siendo desviado de sus metas originarias, y la coexistencia competitiva con el Occidente genera valores e inspiraciones para los cuales la norma de vida americana sirve de modelo.*

*En el presente, sin embargo, esta amenazadora homogeneidad se está aflojando, y en el continuum represivo empieza a insinuarse una alternativa. Tal alternativa está proporcionada no tanto por*

*un camino diferente al socialismo, cuanto por el surgir de metas y valores diferentes, aspiraciones diferentes; en los hombres y mujeres que se resisten y niegan el macizo poder de explotación del capitalismo accionario, también en sus más cómodas y liberales realizaciones. Este gran rechazo asume variadas formas.*

*En Vietnam, en Cuba y en China, viene defendida y llevada adelante una revolución que busca evitar la administración burocrática del socialismo. Las fuerzas que conducen la guerrilla en América latina parecen ser animadas por el mismo impulso subversivo. La liberación. Al mismo tiempo, también la fortaleza económica, aparentemente impenetrable, del capitalismo accionario muestra crecientes signos de esfuerzo: parece también, que los EE.UU. no pueden deshonrar indefinidamente sus mercaderías –cañones, manteca, NAPALM y TV en colores-. Es posible que las poblaciones de los ghettos, se transformen en la primera base de masa de la revuelta (pero no de la revolución). La oposición estudiantil está difundiéndose tanto en el mundo socialista como en los países capitalistas. En Francia, por primera vez se desafió la fuerza del régimen, y por un breve instante volvió a dar a las banderas rojas y a las negras su significado de liberación; además ha demostrado que existe la posibilidad de un ensanchamiento de la base. El hecho de que la rebelión haya sido temporariamente dominada no podrá negar esta tendencia.*

*Ninguna de estas fuerzas constituye la alternativa. Todavía trazan, en dimensiones muy diferentes, los límites de las sociedades establecidas y de su poder de contención. Cuando se llegue a esos límites., podría ser que el establishment instaure un nuevo orden de represión totalitaria. Sin embargo, más allá de estos límites, existe también el espacio (físico y mental) para construir un reino de libertad que no es el del presente; es decir, tal que comprenda también la liberación de las libertades del orden social explotador –una liberación que tiene que preceder la edificación de una sociedad libre, y que necesita una ruptura histórica con el pasado y con el presente.*

*Sería irresponsable sobrevalorar las posibilidades actuales de*

*estas fuerzas, (y este ensayo quiere subrayar los obstáculos y las rémoras en tal sentido) son los hechos que están allí, bajo nuestros ojos, hechos que no solamente son los símbolos de la esperanza, sino que también la personifican. Ellos ponen a la teoría crítica de la sociedad la incumbencia de reexaminar cuáles prospectivas existen para el desarrollo de una sociedad socialista cualitativamente diferente de las sociedades existentes, la incumbencia de volver a definir el socialismo y sus premisas.*

*En los capítulos que siguen, buscaré desarrollar algunas ideas ya esbozadas en Eros y civilización y El Hombre unidimensional, luego vueltas tomar en La tolerancia represiva y en conferencias sostenidas en los últimos años, en su mayor parte a estudiantes, en Estados Unidos y Europa. Escribí este ensayo antes de los hechos de Mayo y Junio de 1968 en Francia; con referencia a los cuales me he limitado a poner alguna nota a pie de página, a título de documentación. He quedado sorprendido por la coincidencia de algunas ideas inspiradas en mi ensayo con las de los jóvenes militantes franceses. El carácter radicalmente utópico de sus pedidos sobrepasa mucho las hipótesis de mi ensayo; bien, aquellos pedidos brotaron y fueron formulados en el curso mismo de la acción —expresión de práctica política concreta. Los militantes han invalidado el concepto de utopía —han denunciado los vicios de una tecnología. Como quiera que se pueda llamar su acción, una revuelta, una revolución fracasada, ya constituye un nuevo punto de partida. Proclamando la contestación permanente, la instrucción permanente, el gran rechazo, ellos han reconocido la marca de la represión socialista también en las más sublimes manifestaciones de la cultura tradicional, también en las más espectaculares manifestaciones del progreso técnico. Han devuelto a la vida un espectro (en este caso un espectro que obsesiona, no sólo a la burguesía, sino a todas las burocracias explotadoras) el espectro de una revolución que subordina el desarrollo de las fuerzas productivas y la elevación del tenor de vida a la creación de una solidaridad entre los hombres, que lleve a la abolición de la pobreza y de la necesidad, más allá de toda frontera nacional y de la esfera de intereses, y para alcanzar la paz. En una palabra: ellos han eliminado la idea*

*de revolución del continuum de la re presión y la pusieron en su auténtica dimensión: la de la liberación.*

*Los jóvenes militantes saben o sienten que lo que está en juego es, ni más ni menos, que su vida, la vida de seres humanos que es un juguete en manos de los políticos, de los altos dirigentes, de los generales. Los rebeldes quieren arrancarla de esas manos y llevarla a que sea digna de ser vivida; se dan cuenta de que eso, hoy, es todavía posible, y que para llegar a ese fin es necesaria una lucha que no puede más ser contenida entre normas y reglas de la pseudodemocracia en un mundo libre orwelliano. A ellos dedico este ensayo. (páginas 9 a 14).*

### **Contextualización didáctica del texto**

Se supone que le hemos dado a leer previamente este texto a nuestros alumnos y ahora procedemos a realizar su contextualización didáctica, no sin antes escuchar lo que han extraído de su lectura, sus preguntas y dudas, ya que toda esta retroalimentación nos dará una valiosa información para mejorar y ajustar nuestra tarea de contextualización.

Es importante tratar de seguir la secuencia que hemos señalado, aunque no tiene por qué ser rigurosamente cronológica:

1. En la realidad actual.
2. En la época (espacio-tiempo) del tema tratado.
3. En el contexto teórico-ideológico de la época tratada y sus principales actores intelectuales.
4. En el marco de las obras del autor y los marcos teórico ideológicos de su época.

Comenzamos la exposición dialógica con nuestros alumnos.

En primer lugar les señalamos las profundas relaciones con la realidad actual de los temas que desarrolla Marcuse, preguntán-doles ¿cuáles creen que son los puntos comunes -como problemáticas vigentes- entre ambos momentos (década de los sesenta del siglo XX y hoy, entrada ya la segunda década del siglo XXI)?

Cerramos el comentario de nuestros alumnos -en el que puede haber opiniones más o menos acertadas, pero generalmente incompletas respecto de la pregunta- con nuestra lectura de síntesis:

La problemática común, sin duda, es el tema de la liberación, problema hoy tan vigente como ayer. Y en el marco de esta cuestión esencial, la crítica al modelo democrático liberal, que hoy sigue también tan actual como en la década de los sesenta. También el rechazo y contestación al imperialismo norteamericano, que en estos momentos está representado notablemente por otros intelectuales como, por ejemplo, Noam Chomsky.

Hoy hay más personas oprimidas y explotadas en el mundo que en la década de los sesenta del siglo pasado. Hoy el capitalismo accionario- que muta continuamente adaptándose a las diferentes situaciones globales- , aunque no esté exento de profundas crisis cíclicas, sigue tan vivo, o más aún, que en la época del ensayo de Marcuse. Estos son temas y cuestiones que nos permiten unir ambos contextos, manteniendo totalmente vigente el anhelo del autor: el deseo de cambiar el mundo, transformar la realidad, de una injusta y opresiva a otra solidaria y digna de ser vivida, a través de la búsqueda y promoción de los sujetos capaces de liderar dicha transformación. No obstante, como veremos, hay temas y conceptos del autor que están condicionados por la época y, por lo tanto, hoy deberíamos revisarlos críticamente.

Pasemos ahora a la recreación del contexto en el que escribió su ensayo Marcuse.

De la misma forma que en el paso anterior, les preguntamos a nuestros alumnos ¿cuáles creen ellos que son los principales datos

a tener en cuenta en el contexto del espacio-tiempo en el que escribió el artículo Marcuse? Asimismo, ¿cuáles son los principales condicionantes epocales de su pensamiento?

Cerramos el comentario de nuestros alumnos -en el que puede haber opiniones más o menos acertadas, pero generalmente incompletas respecto de la pregunta- con nuestra lectura de síntesis:

La época en la que escribió este ensayo Marcuse, su espacio-tiempo, está marcado principalmente por los siguientes acontecimientos socio-económico-políticos:

- La Guerra fría (la tensionante paz armada entre las dos grandes potencias: La Unión Soviética y los Estados Unidos, y la lucha ideológica entre dos modelos de sociedad diferentes: el capitalismo y el socialismo)
- La guerra de Vietnam
- La Revolución Cubana
- La evolución de la Revolución China de Mao
- Las revueltas estudiantiles del Mayo francés de 1968

Todos estos acontecimientos coyunturales, sin duda, condicionaron, de diferentes formas, el pensamiento de Marcuse. Desarrollemos brevemente esto que decimos:

- Marcuse leyó bien lo ocurrido, y lo que estaba ocurriendo con el socialismo soviético, el que ya hacía mucho tiempo se había convertido en un sistema altamente burocratizado y dictatorial. Criticaba severamente el estalinismo, que puso de relieve el carácter burocrático-autoritario del socialismo soviético y veía que el desarrollo del socialismo continuaba siendo desviado de sus metas originarias. Por eso habla de la posibilidad de una *alternativa* socialista diferente.
- Se equivocaba con la lectura de los socialismos más incipientes, Vietnam, (en lucha con los Estados Unidos); la China de Mao (1948) y la Cuba de Fidel (1959), ya que veía en ellos una tendencia desburocratizante, lo que realmente no se dio.

- Tampoco se dio la tendencia a la extensión de las rebeliones estudiantiles en el mundo, quizás un espejismo del Mayo Francés.
- También nos queda hoy una gran duda respecto de su concepto de liberación, porque no se percibe en sus palabras cómo manejar las posibles revueltas y revoluciones en relación al real y concreto ejercicio del poder político. El fracaso del socialismo real de instaurar una sociedad liberada, es una prueba de esta enorme dificultad.
- Finamente, tampoco percibió que las revoluciones basadas en la toma del poder político estaban agotadas, lo que más tarde fue confirmando, por ejemplo, con el fracaso de la revolución cubana, que no pudo superar el modelo político estalinista de los socialismos reales. Es bueno aprovechar este momento para charlar con los alumnos respecto de dos conceptos clave para mejorar las lecturas: 1) el de lector modelo y 2) el de la problematización y motivación lectora; lo que nos surge a partir de darnos cuenta de todos los conocimientos que Marcuse supone de sus lectores, al hablar de:

- La Guerra fría
- El socialismo soviético
- La Guerra de Vietnam
- La Revolución China
- La Revolución Cubana
- El Mayo francés

Entonces, es el momento de preguntarles a nuestros alumnos ¿qué saben ustedes de estos acontecimientos? ¿Alguna vez se interesaron por ellos, por conocerlos? ¿Se dan cuenta ahora de la importancia, para mejorar las lecturas, de comprender el concepto de *lector modelo y problematización y motivación lectora*? Aquellos que conocen estos hechos, porque en algún momento los problematizaron, están en mejores condiciones de encontrarle sentido al texto, que aquellos que nunca les prestaron atención. Además, hay una invitación del autor, para todos aquellos a los que el texto logró motivar, a que indaguen e investiguen estos sucesos históricos.

Y respecto de las siguientes ideas, ¿se preguntaron o cuestionaron alguna vez con ellas?:

- Liberación
- Utopía
- Contestación permanente
- Gran rechazo

Por experiencia les digo, que de estas preguntas pueden surgir debates muy ricos e interesantes.

Ahora les preguntamos a nuestros alumnos:

¿Cuál era el contexto teórico-ideológico en el que Marcuse escribió su ensayo?

Seguramente las respuestas de los alumnos, salvo las excepciones que siempre existen, también aquí serán débiles e incompletas. Comenzamos, entonces, a reconstruir con nuestros alumnos ese contexto:

- La teoría marciana y marxista (distinguiendo los escritos de Marx de los de sus intérpretes)
- La teoría crítica de la sociedad (aquí hay una vinculación con la Escuela de Frankfurt – a la cual perteneció Marcuse- y su teoría crítica de la sociedad)
- La sociología de conocimiento de Manheim.
- El psicoanálisis freudiano.
- La filosofía existencialista.

Otra vez las preguntas, ya consabidas, a nuestros alumnos:

¿Qué saben ustedes de estas teorías y filosofías?

¿Qué saben de otras obras de este autor que estamos trabajando?

Sobre las teorías, algunos alumnos nos dirán que las oyeron nombrar, pero que no tienen conocimientos sobre ellas. Respecto de la segunda pregunta, seguramente, nos nombrarán las obras citadas por el autor en su texto:

- *Eros y civilización*
- *El Hombre unidimensional*
- *La tolerancia represiva*

Pero hay más obras, que es probable que desconozcan:

- *Contrarrevolución y revuelta*
- *La sociedad opresora*
- *Estudio sobre la autoridad*
- *Ensayos sobre política y cultura*
- *Ensayo sobre la ideología de sociedad industrial avanzada*
- *Razón y Revolución*
- *La sociedad carnívora*
- *El marxismo soviético*
- *La dimensión estética*

También nos dirán, en general, que no conocen esas obras. Volveremos, entonces, a recordarles el tema del lector modelo y la problematización y motivación lectora.

Finalmente, realizamos un rescate sintético del pensamiento del autor, no sin antes preguntarles a nuestros alumnos:

¿Qué es lo que consideran más importante del pensamiento de este autor?

Nuestra síntesis será la siguiente:

Al igual que autores como Marx, Engels, los pensadores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Habermas, Horkheimer) a la que el perteneció, Marcuse tenía como objetivo final de pensamiento y trabajo teórico-ideológico, la liberación humana de toda opresión y explotación. La buscó por caminos distintos a Marx, por ejemplo, porque su época fue otra. Quizás hoy la buscaría de otra manera, apelando a otras hipótesis y otras certezas. La pasión y razón de su búsqueda queda clara en el prefacio de este ensayo cuando dice:

*“Los jóvenes militantes saben o sienten que lo que está en juego es, ni más ni menos, que su vida, la vida de seres humanos que es un juguete en manos de los políticos, de los altos dirigentes, de los generales. Los rebeldes quieren arrancarla de esas manos y llevarla a que sea digna de ser vivida”.*

Esto es lo más importante del pensamiento de Marcuse, su enervada lucha por la *liberación* del hombre de todo aquello que lo oprima y lo desnaturalice como tal. Pero no de un hombre o un grupo de hombres, sino de toda la humanidad. Por eso su adhesión al socialismo, más allá de sus críticas al modelo soviético, porque el verdadero socialismo tiene por objeto la lucha por la libertad y felicidad de la humanidad toda.

Como cierre de nuestra síntesis les hacemos esta pregunta a nuestros alumnos:

- ¿Qué les parece un teórico o filósofo –como quieran llamarlo– como Marcuse que considera que lo más digno de ser pensado es la liberación de toda la humanidad, prisionera de un modelo de sociedad y de vida que le quita su libertad, lo oprime y lo explota?

También de aquí puede surgir un valioso debate.

Finalmente, les preguntamos a nuestros alumnos:

¿Qué es el *establishment*?

¿A qué se refiere Marcuse con un “mundo libre” orwelliano?

Si bien pueden encontrarle sentido al texto sin conocer el significado de estos dos conceptos, es bueno que los conozcan.

¿Qué lección metodológica, para los alumnos, podemos extraer de esta contextualización?

Una buena lectura crítica requiere que los alumnos procedan con una metodología de este tipo:

1. Realicen una lectura global y rápida del texto para:

a) Tomar contacto con su tono y principales ideas. Abordaje de la totalidad del texto.

b) Si se trata de un texto (capítulo o subcapítulo), contextualizarlo en la obra del autor. Para ello es preciso recorrer el índice, el prefacio y sus capítulos. Si trata de una obra, contextualizarla en las otras obras del mismo autor. Esto último conviene hacerlo siempre, aunque se trate de un texto corto de una obra.

2. Se planteen los siguientes objetivos:

a) Intentar detectar y analizar las relaciones del tema o de los temas tratados en la obra o texto con el contexto y las problemáticas actuales. Esta tarea es fundamental para comenzar a generar vinculaciones significativas con la lectura.

b) Ubicar significativamente la obra o el texto en el espacio-tiempo en el que fue elaborada, ya que de esta acción depende descubrir aquellos condicionamientos coyunturales respecto de las ideas, tesis, teorías e ideologías del autor, todo aquello que quedó prisionero de la coyuntura y contexto epocal, para luego estar en condiciones de descubrir lo que sí ha resistido el paso del tiempo y puede nutrir nuestras reflexiones e investigaciones actuales.

c) Poner al descubierto todos los supuestos del autor (lo que los autores dan como conocido por sus lectores) referencias a obras suyas o de otros autores que no conocemos, así como conceptos, términos, ideas y teorías que da por conocidas en sus lectores,

pero nosotros desconocemos.

d) Llegar a detectar el objetivo principal de su reflexión y/o investigación.

e) Detectar sus principales ideas o aportes, que estarán vinculados al objetivo principal de su reflexión.

3. Trabajen sobre la búsqueda de comprensión de los supuestos del autor detectados en el texto:

- Hechos históricos o actuales
- Ideas, conceptos, hipótesis, tesis, teorías, ideologías, etc.

Esta búsqueda puede realizarse de diversas formas:

- En la Web<sup>59</sup>.
- En bibliografía convencional especializada.
- Consultando y preguntándole al profesor o profesora.

Estas tres acciones les permitirán a los alumnos ir mejorando su comprensión del texto, porque, si las realizan con verdadera dedicación, interés y motivación, la lectura, seguramente, irá paulatinamente ganando significación para ellos.

En síntesis...

Nos interrogamos por qué significa educar, problematizamos los contenidos, enseñamos de una forma dialógica a partir de un giro copernicano, promovemos, de forma coherente, una forma de leer y estudiar crítica y, ahora, debemos permitir que los alumnos eva-

---

<sup>59</sup>No nos cansamos de destacar que la Web es hoy un instrumento de una gran potencialidad para llevar adelante una educación liberadora.

lúen de forma continua sus aprendizajes y rendimientos. Por su parte, nuestra evaluación tendrá por finalidad ayudar a que los alumnos superen sus obstáculos y errores a partir de nuestras devoluciones<sup>60</sup>. Por cierto que aquí seríamos realmente incoherentes si no fuéramos capaces de superar las técnicas y métodos tradicionales de evaluación. Si no fuéramos competentes para imaginar y llevar a la práctica una forma de evaluación congruente con una educación dialógica y problematizadora, con una educación orientada a promover la autonomía del ser de nuestros alumnos.

---

<sup>60</sup>Es importante que los educadores y educadoras tomemos conciencia de algo que la cultura de la educación tradicional nos ha negado y ocultado: que la evaluación es un momento esencial del aprendizaje y no una mera instancia final cuyo objetivo esencial es acreditar una nota o, en no pocos casos, sancionar a los alumnos porque no aprendieron.

## **ACTIVIDAD**

### **Cómo lograr que los textos cobren sentido para nuestros alumnos**

#### **Objetivos:**

- *Ejercitar la práctica de la lectura crítica con los alumnos.*
- *Ayudar a que los alumnos mejoren su abordaje crítico de los textos.*
- *Reflexionar sobre los resultados de la experiencia, en el marco de un proceso de mejora continua.*

#### **Tareas:**

- *Siguiendo los pasos del subcapítulo: “Como lograr que los textos cobren sentido para los alumnos”, les pedimos que:*
- *Elaboren una instancia pedagógica de este tipo e implementenla con sus alumnos.*
- *Para ello, seleccionen y preparen un texto para tal fin.*
- *Compartan y debatan con sus alumnos los resultados de la experiencia pedagógica.*
- *Compartan y discutan con sus colegas los resultados de la experiencia pedagógica y del intercambio con sus alumnos.*

---

**La evaluación  
como un momento esencial  
de los procesos  
de enseñanza-aprendizaje**

---



## **No hay aprendizaje sin evaluación**

En primer lugar, debemos decir que la evaluación no debería ser un tema especial de la educación, una tematización específica, ya que es un momento totalmente intrínseco de los procesos de aprendizaje. NO HAY APRENDIZAJE SIN EVALUACIÓN. SI NO EVALUAMOS Y CORREGIMOS NO HAY APRENDIZAJE POSIBLE. Además, la evaluación está también, intrínseca y funcionalmente ligada, a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque la evaluación, para ser realmente efectiva, deberá estar completamente alineada con el tipo de aprendizaje de que se trate. Sería totalmente inadecuado, por ejemplo, evaluar desempeños de gestión de ventas mediante un examen escrito. En este caso lo adecuado sería observar los desempeños.

Por eso, deberemos atender a los objetivos, la evaluación deberá diseñarse y elaborarse teniendo muy en cuenta qué es lo que deseamos evaluar y cuáles son los objetivos de aprendizaje. En una palabra, qué es lo que los alumnos deben aprender. Por lo tanto, tematizar la evaluación independientemente de los temas, tipos y objetivos de aprendizaje, será un error que, lamentablemente, se comete muy a menudo. Se habla de la evaluación en el vacío, como si tuviera una especificidad disciplinaria, cuando es, ni más ni menos, que un momento totalmente intrínseco de los procesos de aprendizaje, ya que, como señalamos, sin evaluación no hay aprendizaje.

La evaluación tiene, además, dos aspectos, uno interno y otro externo. La autoevaluación y la evaluación. La autoevaluación es clave, porque se inscribe en el proceso de autoformación, que es clave en la búsqueda de la autonomía y emancipación intelectual de los educandos. Por su parte, la evaluación es un proceso externo (la evaluación del docente) que debe convertirse en interno. El docente evalúa con dos objetivos:

- 1) Comprobar en qué medida el alumno está alcanzando los objetivos de aprendizaje y, a partir de allí, mejorar sus metodologías y prácticas para lograrlo y

2) Devolverle un conjunto de observaciones, comentarios y recomendaciones para que logre mejorar, en los aspectos que sean necesarios, su proceso de aprendizaje.

De esta forma, la evaluación externa tiende a convertirse en evaluación interna, esto es, autoevaluación, que es, precisamente, lo que internaliza realmente el educando.

### **Evaluar no es acreditar**

Vayamos ahora a una afirmación que es importante: *evaluar no es acreditar*, aunque esto último sea necesario en las instituciones escolares. Porque lo esencial de la evaluación es comprobar si se produjeron los aprendizajes esperados, sobre todo aquellos que promueven la autonomía del ser de los alumnos. No estamos diciendo que no haya que acreditar, o que acreditar no sea correcto; estamos diciendo que no es lo esencial, y lo señalamos porque en la cultura de la educación tradicional sí lo es.

Existe una enorme confusión entre evaluar y acreditar, y son muchos los docentes que no tienen clara su diferencia<sup>61</sup>.

### **Las implicancias de la evaluación**

En principio, debemos señalar que la *evaluación* es un ejercicio de

---

<sup>61</sup> “En la institución escolar todo conspira contra las ganas de aprender, comenzando por la discutida nota. Lo que debiera ser un dato por hacer objetivo el alcance y la medida de los conocimientos se ha transformado en la finalidad de la vida de muchos alumnos. He visto llorar horas por la movilidad de unos céntimos que no bastan para estar en la Bandera” (C. Pérez Torres (2006) *La escuela que enferma*. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos. Página 39.

poder de quien la realiza<sup>62</sup>. En las instituciones educativas esto se ve todos los días. Si nos retrotraemos a nuestras experiencias como alumnos, porque todos lo fuimos alguna vez, seguramente aparecerán en nuestra memoria una innumerable cantidad de situaciones en donde el profesor o la profesora usaron la evaluación como un instrumento de poder. Ya sea por haberse levantado un día de mal humor (¡bueno “saquen una hoja”), para imponer disciplina, para intentar doblegar a un alumno o grupo de alumnos que no le caían simpáticos, para sancionar, en vez de corregir, a partir de una prueba o examen. En fin, usar la evaluación como un instrumento de poder, desnaturalizando, así, su objetivo esencial: ayudar a crecer intelectual, social y políticamente a los alumnos y, a la vez, permitir que los educadores y educadoras mejoremos nuestras prácticas pedagógicas.

También debemos observar que este no es un poder que sólo se pone en acto en el momento concreto de la evaluación, sino que gravita condicionando en forma completa toda la instancia educativa.

Otro tema a tener en cuenta es el de los efectos de la evaluación, que es aquello que sobreviene buscando los resultados esperados, pero sin que uno haya querido que se produzcan<sup>63</sup>. En

---

<sup>62</sup> “En la evaluación hay relaciones de poder unilaterales. Es decir, en un acto de evaluación se es evaluador o evaluado. No se puede ser las dos cosas al mismo tiempo en el acto mismo de evaluación. En cambio cuando se va a evaluar una acción, se puede ser evaluador y evaluado simultáneamente, pero en su actividad. Por ejemplo, si el profesor evalúa a sus alumnos frente a un inspector, hay dos actos de evaluación: la evaluación que él hace de sus alumnos y la evaluación que el inspector hace de él. O sea, que las relaciones de poder son unilaterales. Si tratamos de describirlas un poco más se puede decir que en el acto de evaluación, el que es evaluado expone una parte de su identidad a la mirada del otro mientras que el evaluador dispone del derecho, más exactamente del poder, de cuestionar, de considerar como objeto aun cuando sea un discurso, una parte de la identidad del agente evaluado. Entonces en estas condiciones las relaciones de evaluación son relaciones fuertes en términos de poder. Esto explica la importancia de los fenómenos de poder en todas las instituciones de educación y de formación cuando hay momentos de evaluación” (Jean Marie Barbier (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras -UBA-. Ediciones Novedades Educativas. Página 53.

<sup>63</sup> Podríamos denominarlos “efectos colaterales”.

el caso de la evaluación de los alumnos hay dos tipos de efectos sobre los que es importante que los docentes reflexionemos:

1) La mirada de los profesores sobre los alumnos –y la evaluación es una mirada fuerte- hace que cambie la imagen que estos últimos tienen sobre sí mismos. Esto varía de alumno en alumno. En algunos puede deteriorar su autoestima, en otros aumentarla, algunos pueden quedar destruidos y otros sufrir distintas consecuencias emocionales y psíquicas; pero usualmente nunca queda intacta la imagen que el alumno tiene sobre sí mismo. Por lo general, las evaluaciones centradas en la acreditación o básicamente sancionadoras hacen mella en aquellos alumnos con menos autoestima y muy sensibles a la opinión ajena sobre ellos. Por eso, los educadores y educadoras debemos meditar con mucha responsabilidad respecto de cómo usamos la evaluación y, especialmente, cómo comunicamos sus resultados.

2) El otro efecto que debemos considerar y sobre el que es necesario que también reflexionemos es el de la *burocratización de la evaluación*<sup>64</sup>. Esto también desnaturaliza los objetivos de la evaluación que perseguimos en esta propuesta. Dicho de una manera un poco simplista, el alumno ya no estudia para aprender, sino para aprobar y recibirse. Este último pasa a ser el objetivo a alcanzar, al que se sacrifica cualquier otro. Cuando comienzo mis cursos en la Universidad les digo a mis alumnos: “Yo sé que ustedes tienen un objetivo que es crucial: aprobar la materia; y nos los voy a criticar por ello, porque es lógico y natural que se fijen esa meta, pero les pido que consideren otra, quizás menos impor-

---

<sup>64</sup> “La multiplicidad de los actos de evaluación, en las instituciones escolares, puede tener como efecto que las personas evaluadas interioricen los criterios y los objetivos en función de los cuales han sido evaluados. Es lo que llamamos, por ejemplo, efectos de burocratización en las administraciones. Lo más importante no es el servicio al usuario sino responder a los criterios según los cuales la jerarquía va a juzgarme. El usuario no tiene ninguna importancia. En la escolarización es como una conducta especulativa, el alumno estudia para recibirse. Es el efecto de un dispositivo de evaluación sobre las ideologías, los valores y que después actúa también sobre los comportamientos”. Idem (56-57).

tante para ustedes, pero tan valiosa, o más que la primera: aprovechar la cursada para aprender, para crecer intelectualmente. Van a ver que cuando pase el tiempo y ya estén recibidos, recordarán esto que les digo con agradecimiento, estoy seguro de ello”.

Los educadores y educadores progresistas debemos reflexionar sobre estas cuestiones delicadas de la evaluación, ya que tenemos un muy buen criterio para orientarnos: lo que realmente nos interesa comprobar es en qué medida hemos conseguido los objetivos de aprendizaje propuestos, teniendo como guía general la necesidad de promover la autonomía del ser de nuestros alumnos, para lo cual debemos poner en juego la intencionalidad permanente de ser coherentes con ello.

### **La evaluación como un ejercicio de coherencia**

Es importante tener conciencia de que los métodos y técnicas de evaluación deberán ser coherentes con las demás instancias de una educación que, como venimos viendo, tiene como objetivo promover la autonomía del ser de los educandos.

El momento de la evaluación es esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin corregir los errores en dichos procesos no hay posibilidad de crecimiento para los alumnos y, debemos reconocerlo, también para los educadores y educadoras.

Pero no es posible abordar la cuestión de la evaluación en el sistema educativo sin incorporar el tema de la acreditación. Por eso, deberemos hacer alusión a dicha acción en el desarrollo del tema que nos ocupa.

### **El sentido de la evaluación y la acreditación**

La cuestión del sentido de la evaluación y la acreditación nos obliga a formularnos unas preguntas:

- ¿Por qué evaluar?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?

Estas preguntas nos permitirán tomar distancia epistemológica de una práctica que, tal como venimos viendo, está muy tergiversada y desnaturalizada en la educación tradicional.

### **¿Por qué evaluar?**

No sería descabellado imaginar, de boca de muchos docentes, la siguiente respuesta a esta pregunta: “porque debemos ponerle una nota de calificación a los alumnos”. En realidad la respuesta a la pregunta debería ser esta otra: “porque debemos comprobar en qué medida nuestros alumnos lograron los objetivos de aprendizaje que nos hemos planteado”.

Esta pregunta nos lleva a otras preguntas:

- ¿Evaluamos para acreditar, o lo hacemos para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y nuestro proceso de enseñanza?
- ¿Evaluamos para ponerles una nota, para sancionarlos disciplinariamente, o para hacer crecer a nuestros alumnos?

Y estas preguntas las debemos meditar y resolver cada uno de los educadores y educadoras en nuestros contextos de desempeño.

### **¿Qué evaluar?**

En las instituciones y aulas del sistema se evalúan los desempeños escolares que, como hemos visto, la mayoría de las veces tienen poco que ver con el crecimiento intelectual, humano y crítico de los alumnos.

En realidad, la respuesta a esta pregunta depende de la que le demos a la anterior. Si evaluamos para hacer crecer a nuestros alumnos, la respuesta será muy diferente de si lo hacemos para comprobar si hay buenos desempeños escolares, acreditar una nota de calificación, sancionar un supuesto acto de indisciplina o porque no nos cae simpático un alumno.

Finalmente, la pregunta ¿cómo evaluamos?

Aquí nos referimos a las técnicas y métodos de evaluación.

Tengamos presente que las técnicas y métodos de evaluación dependen completamente de aquello que queremos evaluar. Es evidente que no será lo mismo evaluar conocimientos que habilidades y competencias. En el primer caso podremos utilizar pruebas o trabajos prácticos escritos, pero en el segundo deberemos observar los desempeños. En todo caso, lo que debemos evaluar son los aprendizajes de nuestros alumnos. Si han aprendido o si no han aprendido y, en el segundo caso, detectar con la mayor claridad y precisión el porqué de sus errores, por supuesto, para ayudarlos a corregirlos.

### **El diálogo como marco natural de la evaluación**

La evaluación es un momento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el diálogo, en el marco de un liderazgo educativo democrático, es su verdadero lugar.

El diálogo implica respeto y confianza mutua, comunicación, autocrítica y crítica, ingredientes imprescindibles para la generación de una buena retroalimentación entre educadores y educandos. Es sabido que sin retroalimentación la evaluación es imposible. Por eso, la generación de un marco dialógico es imprescindible para lograr la mayor efectividad de la evaluación.

Los educadores y educadoras progresistas deberemos ser capaces de:

- Liderar democráticamente (no olvidemos que la educación es un proceso conductivo)<sup>65</sup>.
- Abrir canales de comunicación efectiva.
- Abrir un diálogo sincero.
- Promover un clima de confianza mutua.
- Promover el respeto mutuo.
- Promover la libertad sin libertinaje.

Este es el marco que nos permitirá lograr el clima más propicio para el desarrollo de instancias de evaluación realmente creativas y efectivas. Tenemos que saber que la condición esencial de una buena evaluación es la *comunicación*, pues:

- ¿Cómo podríamos saber lo que ocurre dentro de nuestros alumnos, si aprenden o no aprenden, cuáles son sus dificultades y obstáculos para crecer, si no conseguimos una verdadera comunicación en un marco de confianza y respeto mutuos?
- ¿Cómo podríamos colaborar efectivamente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos si no tenemos la información necesaria para hacerlo?

Una educación sustantivamente democrática y al servicio de sociedades auténticamente democráticas no puede basarse en la práctica de evaluaciones verticalistas y autoritarias.

Una educación que tiene como objetivo la humanización en libertad y no la domesticación de las personas y las sociedades

---

<sup>65</sup> Siempre hay conducción, incluso cuando el objetivo es convertirla en autonomía de los alumnos. Los versos del poeta transparentan esta idea: “Si es en verdad sabio, no os invita a entrar a la casa de su sabiduría, sino que más bien os conduce al umbral de vuestro propio espíritu” (Kahlil Gibrán, El Profeta –De la Enseñanza–). Fijémonos que, el maestro, si es sabio, “conduce” al alumno a su propia autonomía. La dialoguicidad admite la conducción, siempre y cuando esta última esté orientada a promover la autonomía del ser de los educandos.

tiene que pensar en evaluaciones realmente democráticas: “*Los sistema de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos.*”

*La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada.*

*La cuestión que se nos plantea es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación.*

*Evaluación en que se estimule el hablar a como camino del hablar con” (Freire, P. 1998: 111).*

Fijémonos qué absurdas y ridículas se nos aparecen, a la luz de estos planteos, aquellas evaluaciones meramente credencialistas y sancionadoras, fundadas en las posiciones típicamente autoritarias de la educación bancaria.

Para evaluar adecuadamente, a partir de asumir la esencia correctiva y progresiva de la evaluación, es necesario poseer información sobre todo de lo que pasa en los alumnos, en su proceso interno de aprendizaje.

***¿Cuánta información y de qué calidad podremos rescatar de nuestros alumnos en un marco pedagógico autoritario y en el que, consecuentemente, no existe apertura, ni diálogo ni la confianza mutua necesaria para que se abran auténticos canales de comunicación entre educadores y educandos en el espacio educativo?***

La generación de las mejores condiciones para llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico y, consecuentemente, evaluaciones de ese tipo, requiere de los educadores y educadoras:

- Saber abrir el diálogo manteniendo el equilibrio entre libertad y libertinaje. En este sentido es tan criticable el educador autoritario como el permisivo. Ambos extremos terminan siendo antidemocráticos.
- Buscar por todos los medios la apertura de canales de comunicación y promover que ésta fluya en todas las instancias.
- Cultivar la pedagogía de la pregunta estimulándola en todo momento.
- Buscar, de diversas formas y con distintos medios, la generación de instancias de retroalimentación bidireccional (alumnos-docente/docente-alumnos)

Pero no es esta la realidad del sistema educativo formal. Es evidente que la cultura escolar tradicional, los hábitos consolidados de sus docentes y la inercia en la que está presa la educación, no brindan las mejores condiciones para la práctica de esta propuesta.

### **La retroalimentación permanente como esencia de la evaluación dialógica**

Sin retroalimentación es imposible evaluar. Porque ¿cómo construir una evaluación integral y efectiva si no sabemos lo que pasa dentro de nuestros alumnos? ¿Y qué es lo que podemos devolverles si no tenemos esa información?

Este es otro de los graves errores que se cometen a menudo en las aulas del sistema educativo: evaluar sin entregar retroalimentación (*feed back*) a los alumnos.

Aquí también su inconsciente cultural traiciona a los educadores y educadoras del sistema, porque si el objetivo de la evaluación

es acreditar una nota o sancionar a los alumnos por no haber estudiado, es totalmente lógico que no se les devuelva nada. Pero si no se les devuelve nada, no sólo se aborta el aprendizaje, sino que se los desanima de la peor forma.

*No hay nada más frustrante para un alumno que una evaluación en la que no se le devuelve nada más que correcciones sin comentarios y una nota. Es la típica evaluación credencialista, sin comentarios, sin observaciones, sin propuestas, sin apoyo, sin aliento alguno para los alumnos. Nada más que algunos mal, bien, regular y una nota final. Esto señala un lamentable desempeño de educadores y educadoras. Incluso en la educación superior es común encontrar este tipo de evaluación, sin devoluciones, sin retroalimentación.*

Si somos conscientes de que la evaluación es un momento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, es totalmente incoherente que, luego, la realicemos sin devoluciones y retroalimentación a los alumnos.

Recordemos que la retroalimentación es indispensable en sus dos direcciones, de los educandos a los educadores y de los educadores a los educandos.

### **Cómo obtener retroalimentación**

Hay muchas formas de obtener retroalimentación, tanto de los educandos a los educadores como a la inversa, de los educadores a los educandos.

De los educandos a los educadores, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza, mediante:

- Las investigaciones temáticas, que abren canales de comunicación y diálogo para que los alumnos manifiesten sus intereses temáticos y expectativas frente a la instancia educativa.
- Preguntas oportunas en el desarrollo de las clases. Cada vez que sospechemos que un concepto o una idea es demasiado abstracto o complejo, deberíamos elaborar una pregunta que nos permita comprobar, a partir de las respuestas de los alumnos, si estos últimos lo entendieron. También cuando los gestos y actitudes de nuestros alumnos denuncian incompreensión o desmotivación frente a nuestras exposiciones.
- Instancias de sinceramiento, donde educadores y educandos intercambiamos opiniones y manifestamos y exponemos autocríticas y críticas constructivas.
- Las evaluaciones dialógicas son fundamentales para comprobar los saberes adquiridos y rendimiento de los alumnos.

De los educadores a los educandos, con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, mediante:

- Las investigaciones temáticas, en las que la explicitación del conocimiento de los intereses y expectativas de los alumnos les permite a estos últimos tomar conciencia de lo que realmente les interesa.
- Las respuestas dadas por educadores y educadoras a las oportunas preguntas de los alumnos. Por eso es importante reafirmar la necesidad de que los alumnos formulen sus preguntas. Es necesario practicar una verdadera pedagogía de la pregunta.
- Las instancias de sinceramiento, en las que los educadores y educadoras encuentran un canal de comunicación óptimo para expresarles a sus alumnos una gran cantidad de experiencias y datos valiosos para su formación.
- Las evaluaciones dialógicas, con buenas devoluciones, también son una excelente instancia de aprendizaje para los alumnos.

Pero la mejor forma de conseguir una buena retroalimentación es practicar el giro copernicano, porque las devoluciones de los equi-

pos de trabajo, a partir de la elaboración de las actividades articuladoras, abre un espacio donde la retroalimentación surge y se genera naturalmente.

### **¡Evaluamos como enseñamos!**

Si practicamos una enseñanza de tipo bancario, nuestros métodos de evaluación serán, inevitablemente, bancarios. Si, por el contrario, nuestras prácticas pedagógicas son dialógicas y problematizadoras, nuestras evaluaciones, para mantener una línea de coherencia, lógicamente deberán ser también problematizadoras y dialógicas.

### **Los objetivos de la evaluación en el sistema educativo formal**

Ya hemos señalado que la evaluación es un momento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta, que parece una idea tan simple, sin embargo, es prácticamente ignorada en la escuela.

En el sistema educativo la evaluación tiene otros objetivos. El principal, como vimos, es servir de instrumento para conseguir y *acreditar* una nota de calificación. La evaluación está en función de la acreditación, más que del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro objetivo está en su uso sancionador y disciplinario. Usar la evaluación para sancionar y castigar, más que para enseñar y aprender.

Hay una anécdota que de Paulo Freire que vale la pena contar aquí. A los pocos días de hacerse cargo de la Secretaría de Educación de San Pablo, fue entrevistado por una revista educativa a la que les señaló su desagrado con las maestras y maestros que usan el lápiz rojo en las evaluaciones, por utilizar la evaluación como sanción y no con su sentido pedagógico fundamental que es eminentemente correctivo para avanzar en el aprendizaje. Al otro día en uno de los principales diarios de San Pablo apareció esta noticia: “Paulo Freire niega la evaluación”.

Que existe una enorme confusión, en la educación tradicional del sistema, entre evaluación y acreditación, no es una novedad, aunque el tema permanezca ignorado por la comunidad educativa, políticos, directivos, educadores, educadoras, expertos y todas aquellas personas vinculadas a la educación. Es evidente que el sentido esencial de la evaluación está tergiversado en la escuela. Mostraremos por qué y, lo que es más importante, cómo devolverle en la práctica su verdadero significado a esta instancia tan relevante de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **El sentido esencial de la evaluación**

No hay aprendizaje sin evaluación. Quien no es capaz de evaluar y corregir sus errores no aprende. Esto es elemental. Si los educadores y educadoras no somos capaces de evaluar la competencia de nuestros alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje planteados, estamos a las puertas de un rotundo fracaso como docentes.

En el planteo que venimos realizando, como hemos señalado, la evaluación tiene que ser coherente, en principio, con el carácter gnoseológico de la educación, lo que implica el objetivo, para educadores y educadoras, de promover en sus alumnos la lectura crítica de la realidad:

*“Para el educador y la educadora progresistas coherentes, la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una lectura crítica de la realidad”* (Freire, P. 1995: 35).

Si uno de los principales objetivos de la educación escolar en todos sus niveles, aunque lamentablemente sólo desde una enunciación retórica, es formar ciudadanía crítica y participativa, la evaluación de los errores y progresos en el aprendizaje en relación a dicho objetivo, requerirá aplicar una dosis elevada de búsqueda de coherencia entre el carácter gnoseológico de la educación y las formas y métodos de evaluación utilizados.

***Si uno de mis objetivos, como educador o educadora, es promover en mis alumnos la lectura crítica de la realidad, sería totalmente inconducente con ello que luego les tomara un examen en el que les prohíbo consultar cualquier tipo de material relacionado con el tema en que los estoy evaluando. Es evidente que para tomar decisiones críticas en las diferentes esferas de nuestra vida, necesitamos consultar todo tipo de información.***

En lo que sigue profundizaremos las diferentes modalidades de evaluación desde una perspectiva dialógica y problematizadora de la educación.

La evaluación, en primer lugar, se relaciona y define esencialmente a partir de los objetivos de aprendizaje. De ahí la imperiosa necesidad de tener muy claros dichos objetivos. Cualquier ambigüedad o falta de definición o claridad en los objetivos traerá aparejados severos problemas para evaluar adecuadamente la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, siempre deberán estar latentes en nosotros, educadores y educadoras, estas preguntas cruciales:

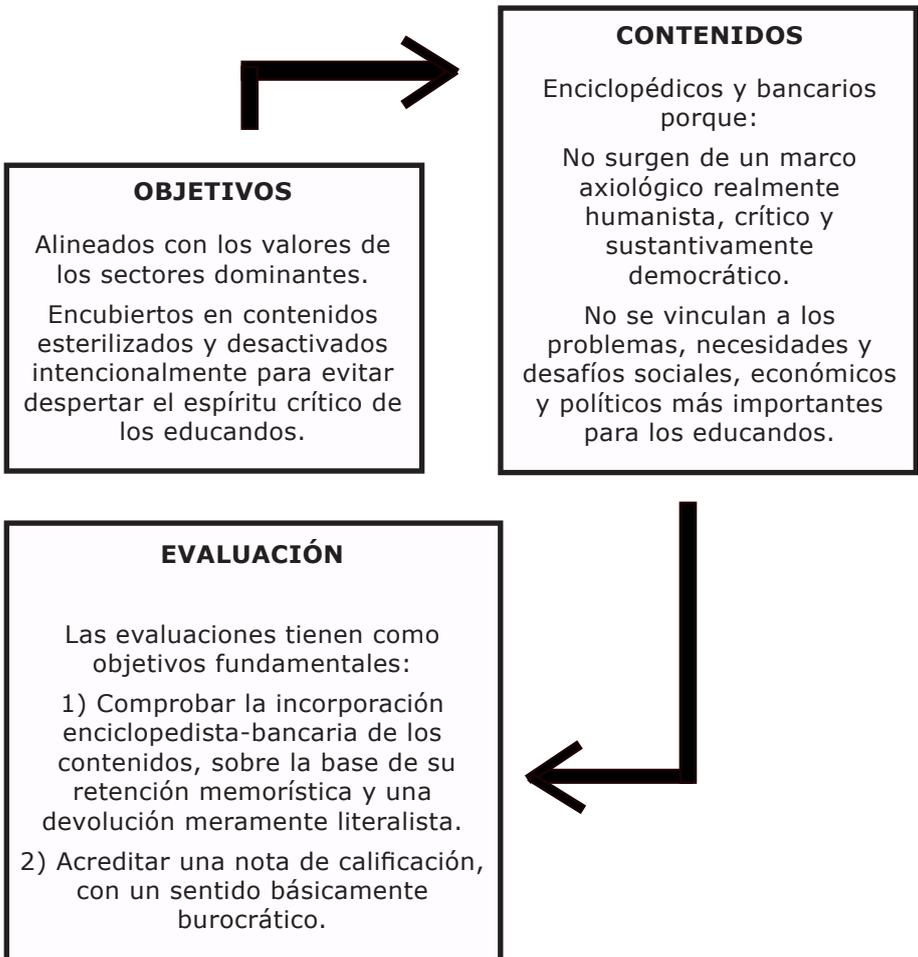
- ¿Tenemos claro qué es lo que queremos que aprendan nuestros alumnos?
- ¿Qué tipos de aprendizajes queremos promover en nuestros alumnos?
- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de nuestros alumnos?

La reflexión continua sobre los objetivos de aprendizaje será una exigencia permanente para educadores y educadoras. Pero como en la educación formal, ya lo hemos señalado, los objetivos se definen a partir de los contenidos y no la inversa, como debería ser, nos encontramos aquí con un importante problema que, para abordarlo, se requiere conocer con cierta profundidad el esquema del modelo pedagógico de la educación tradicional. Veamos de paso, de

qué manera en este esquema la evaluación termina tergiversándose. Veamos cómo y por qué.

### **Evaluación bancaria**

Como puede observarse en el gráfico, la evaluación aquí se basa en comprobar la incorporación enciclopédica y literalista de los contenidos por parte de los alumnos.

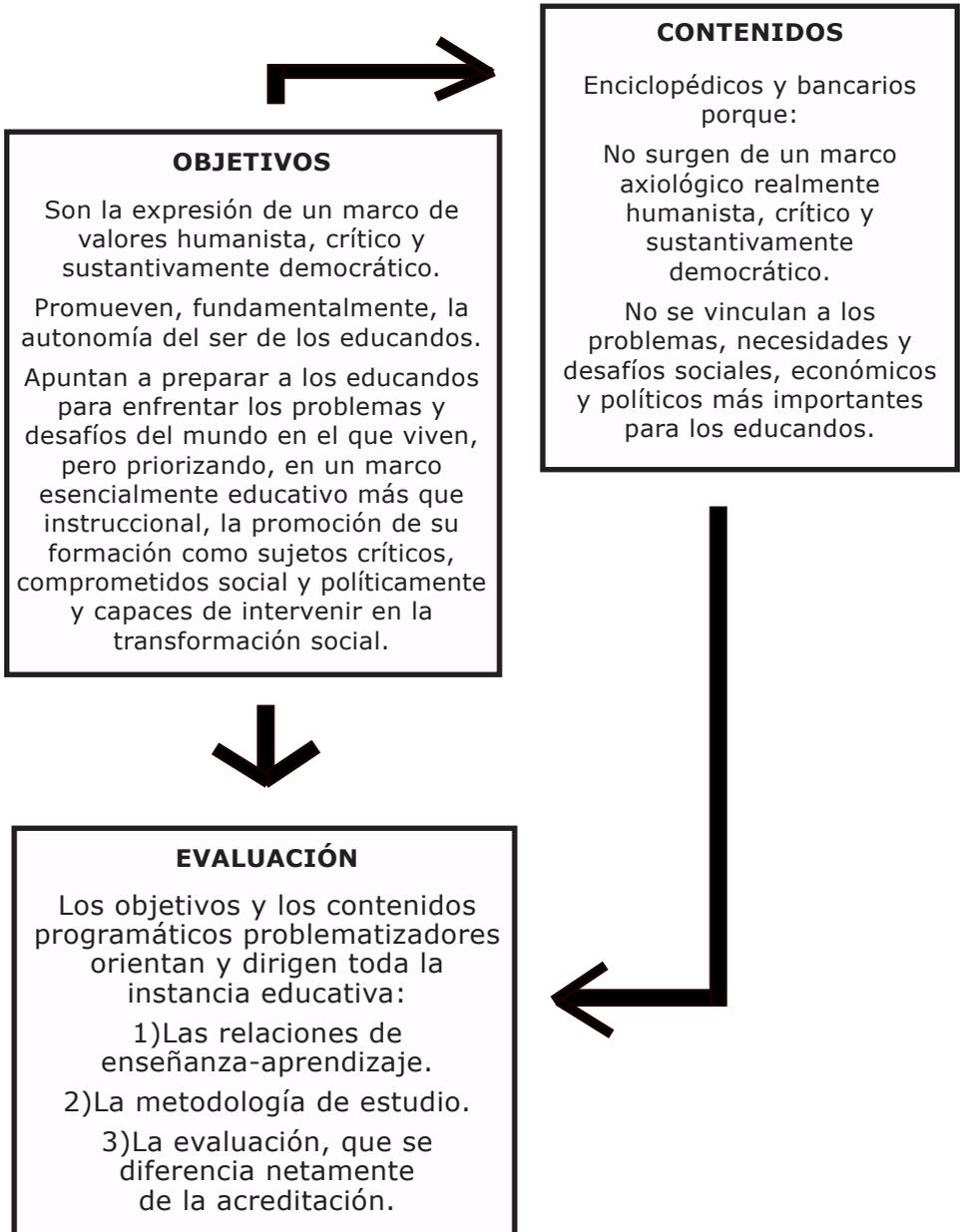


La lógica enciclopedista, positivista y bancaria en la que tradicionalmente se funda el sistema educativo formal es lo que convierte a la evaluación en un proceso con objetivos más credencialistas que correctivos, ya que como se puede ver en el gráfico, la evaluación se basa principalmente en comprobar la incorporación bancaria de los contenidos por parte de los alumnos.

Para que la evaluación recobre su significado esencial es preciso pensar otro modelo pedagógico diferente, por ejemplo, el basado en la educación dialógica y problematizadora.

### **Evaluación problematizadora**

Aquí la evaluación se basa realmente en la comprobación del cumplimiento efectivo por parte de los alumnos de auténticos objetivos de aprendizaje:



Resignificar y transformar los métodos de evaluación depende, como vemos, de cambios profundos y radicales en la educación tradicional. Pero es evidente que sólo desde la voluntad de cambio de los educadores y educadoras progresistas será muy difícil intentar transformar el esquema de la educación formal.

Estos cambios sólo podrán provenir de transformaciones políticas, y aun cuando éstas se produjeran, deberíamos esperar bastante tiempo para revertir el significado del esquema tradicional, que está basado en una cultura fuertemente inercial y muy arraigada en las conductas de directivos y docentes. Entonces, ¿cuál es nuestra propuesta?

Se basa en el inédito viable, en hacer lo que es posible en la situación dada. En este marco de condiciones, en las instituciones y aulas escolares, lo posible es intentar resignificar el esquema del modelo pedagógico del sistema educativo formal.

Es cierto que muchos educadores y educadoras podrán decirnos, “para qué nos vamos a complicar la vida, si con el esquema que tenemos toda marcha bien”, además ¿qué nos va agregar este nuevo esquema de la educación dialógica y problematizadora? Pero el tema de fondo es fuerte, porque cuando un educador o una educadora perciben y captan el sinsentido del esquema pedagógico tradicional realmente se encuentran en un problema.

La pérdida de sentido de las prácticas educativas no es algo que pueda ser sobrellevado fácilmente, sobre todo para educadores y educadoras con un cierto nivel de concientización y de aspiraciones progresistas.

De ahí al necesidad de dotar de sentido al esquema. Si bien los educadores y educadoras progresistas no podemos transformar la realidad desde nuestras prácticas, no obstante, podemos hacer algo en ese sentido, como también lo pueden hacer otros profesionales desde distintos ámbitos, así como una ciudadanía activa y participativa:

*“Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica”.* (Freire, P. 1998: 108).

Para pasar del decir al hacer, que es fundamental, vamos a desarrollar una mirada crítica a las formas y métodos de evaluación usados comúnmente en el sistema educativo formal, para, paralelamente, ir sugiriendo y proponiendo distintas formas, técnicas y métodos de resignificación.

Pero no debemos olvidar que la evaluación es parte de un proceso y que su transformación no se podrá realizar en forma independiente, sino que dependerá de su resignificación en un cambio con objetivos integrales, tal como el que estamos proponiendo en esta obra.

Debido al significado tan general y difuso de los objetivos de la educación formal, así como de su dependencia enciclopedista y bancaria de los temas y contenidos, deberemos instalar nosotros, los educadores y las educadoras, objetivos significativos que nos permitan recobrar el sentido de las prácticas pedagógicas.

El objetivo más amplio y que nos puede entregar una dirección y sentido muy interesante para resignificar nuestras prácticas educativas es el de la formación de auténticos ciudadanos críticos, activos y realmente participativos. De esta manera pondremos a jugar fuerte el carácter gnoseológico de la educación.

Desde esta perspectiva, ya hemos visto de qué manera se pueden enriquecer y problematizar los contenidos programáticos de las currículas, planificar, elaborar e implementar verdaderas clases dialógicas, elaborar puentes didácticos para contextualizar y mejorar nuestras exposiciones y promover la lectura y el estudio crítico

por parte de nuestros alumnos. Y, esencialmente, como vimos, dar un giro copernicano a las instancias de enseñanza-aprendizaje, invirtiendo las dinámicas de las clases mediante la aplicación de la metodología PPDE (Primero problematizar y Después Explicar).

### **Estrategias para superar las evaluaciones bancarias y meramente acreditativas**

Qué sentido tiene que un alumno, o un grupo de ellos, sepan repetir una definición o parafrasear un concepto preciso o una bella idea, si no han logrado comprender su significado profundo, si no lo han incorporado a su estructura de conocimiento. Esto es el sinsentido puro. De qué sirve enseñar para esto. Es realmente doloroso verse envuelto en este tipo de situaciones, ¿no es cierto?

Lamentablemente, esto nos pasa muy a menudo. Cuando a mí me pasa –nadie está libre de que le pase en el sistema formal–, les digo que siento una profunda frustración y, por qué no decirlo, también rabia e impotencia. La lucha, entonces, debe orientarse a recobrar el sentido, lo único que nos puede devolver el gusto y la felicidad de educar.

Todos nuestros esfuerzos deben orientarse a que nuestros alumnos aprendan realmente y ya sabemos qué debe ocurrir para que esto acontezca: tenemos que ayudarlos, facilitándoles todos aquellos instrumentos que les permitan convertirse en los verdaderos motores de su proceso de aprendizaje. **Nadie aprende sin movilizarse ni comprometerse.** Son nuestros alumnos los que deben tener deseos de aprender y nuestra tarea es que se despierte en ellos ese interés. Si este es nuestro norte, no nos será difícil encontrar el verdadero significado de la evaluación.

***Pero primero adentrémonos en el sinsentido para luego revalorizar el sentido en toda su plenitud. ¿Por qué en los exámenes del sistema educativo formal (en todos los niveles, incluido el superior) los alumnos no pueden disponer de todos los materiales con que estudiaron? ¿Hay alguna buena razón para que esto suceda? Hay explicaciones que se dan, pero buenas razones ninguna, absolutamente ninguna.***

Veamos unos buenos argumentos y razones para no caer en este error. Sólo si lo que espero como respuestas de mis alumnos son devoluciones enciclopedistas y bancarias, tiene sentido que no les permita disponer en el examen de los materiales con los que han estudiado. Si espero otra cosa, entonces, no tiene ningún sentido que lo haga. Veamos un ejemplo.

Supongamos dos situaciones de evaluación diferentes, una bancaria y otra dialógica. En la bancaria, como es natural el educador apela a la capacidad de retención memorística de los alumnos. En la dialógica, la clave está en el trabajo de interpretación propia de los alumnos. Para simplificar, trabajemos con consignas un poco exageradas, a los efectos de que se distingan bien entre sí. Veamos primero la consigna bancaria y luego la dialógica.

La bancaria, por ejemplo, sería:

¿Cómo define (en el manual) Aristóteles el concepto de libertad?

Es evidente que ante este tipo de pregunta es absolutamente lógico y coherente que no les permita a mis alumnos contar con el manual en el examen. Si lo tuvieran se copiarían y de nada valdría la evaluación. Aunque en verdad, este tipo de evaluación no sirve para nada. Bueno, siendo rigurosos, sí tiene una utilidad: acреди-

tar una nota y nada más. En realidad a los alumnos se les pide la devolución memorística de lo que retuvieron en la lectura, no la verdadera comprensión de lo leído.

Veamos ahora la consigna dialógica:

¿Cuál es su opinión respecto del concepto de *libertad* de Aristóteles? ¿Cuál es su sentido en el marco de la polis? ¿En qué medida y cómo se diferencia del concepto moderno de libertad?

Con estas preguntas, los alumnos no pueden copiarse de ningún texto, ya que las preguntas no están respondidas en el manual. Porque no se pregunta por la definición dada en el manual, sino por la opinión del alumno respecto de la definición de Aristóteles. Por eso, para responderla efectivamente, los alumnos, primero, deben interpretar qué entiende por libertad Aristóteles y luego realizar su propia interpretación, para lo cual deben formarse una idea a partir de considerar distintos significados del concepto y, lo que es más importante, resignificar y valorizar el contexto social y político en el cual hablaba Aristóteles de libertad.

Si los alumnos no pueden copiarse de ningún texto, ya que se trata de una pregunta conceptual y, por lo tanto, su respuesta no está explicitada en ninguna parte, no tiene ningún sentido que no les permitamos disponer de todos los textos y materiales que utilizaron para estudiar. Es más, si pudieran disponer de la Web, también deberíamos dejar que lo hagan. Lo único que deberemos verificar muy bien, es que no se copien ni parafraseen a los autores que pudieran encontrar en sus búsquedas. Pero aun así, el acto de investigar y buscar, aunque después se copien o parafraseen a algunos autores, ya tendría más contenido y sentido pedagógico que la evaluación bancaria.

*Es evidente que los educadores y educadoras que practican la evaluación bancaria la mayoría de las veces la realizan por rutina e inercialmente, porque de lo contrario no se explica por qué todavía, y en gran medida, en todos los niveles del sistema educativo se sigan tomando exámenes sin permitir que los alumnos se sirvan en él de los materiales que usaron para estudiar.*

Esta es, realmente, una de las más grandes incoherencias respecto del carácter gnoseológico de la educación.

***ACEPTAR EL CARÁCTER GNOSEOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN Y LUEGO TOMAR EXÁMENES EN LOS QUE NO LES PERMITIMOS A NUESTROS ALUMNOS DISPONER DE LOS MATERIALES QUE UTILIZARON PARA ESTUDIAR, ES LA MAYOR INCOHERENCIA CONCEBIBLE RESPECTO DE UNA EDUCACIÓN QUE SE PRETENDE CRÍTICA.***

Esta es una incongruencia enorme y es, a partir de mi experiencia, uno de los temas en que más están encerrados los docentes. Su resistencia al cambio en este punto es extraordinaria. Noto que asienten con la cabeza en mis seminarios, e incluso con la palabra, pero he comprobado que después siguen procediendo de la misma forma. Creo que este tema merecería una investigación especial.

Por eso, si valoramos la coherencia tendremos que buscar todas las formas, técnicas y métodos que nos permitan superar las evaluaciones bancarias. Comenzando con el modelo de exámenes sin uso de materiales de estudio, lo que directamente, es la mayor de las incoherencias. La mejor forma de hacerlo es recurrir a los traba-

jos prácticos individuales y grupales. En todos los casos es conveniente que las consignas y preguntas sean dialógicas (conceptuales) y no bancarias. Pero veamos todo esto más detenidamente.

### **Los trabajos prácticos**

Encargar trabajos prácticos (informes y monografías) a alumnos individuales y, preferentemente, constituidos en pequeños grupos, es una forma de superar el examen súper tradicional (escrito y oral) en el que los alumnos son sometidos a interrogatorios la mayoría de las veces intimidantes e insoportables.

En las cátedras en las que soy titular *jamás* he tomado este tipo de exámenes tan frustrantes para alumnos y profesores, aunque muchas veces estos últimos no se den cuenta de este hecho.

Y que no se diga que no es posible encargarles trabajos prácticos a los alumnos porque se copian desde la Web, ya que esta es una excusa inadmisibile.

Si las consignas y preguntas están bien pensadas, es muy difícil que los alumnos puedan copiar y pegar desde la Web. Por otro lado, la copia, el pegado y el parafraseo burdo es muy fácil de detectar<sup>66</sup>.

Por último, si los adolescentes y los adultos se copian en el marco de una propuesta educativa dialógica, estarían traicionándose a sí mismos.

Como educadores y educadoras progresistas debemos encargarnos de la tarea de promover y lograr que nuestros alumnos asuman la responsabilidad de su propia formación.

---

<sup>66</sup>Basta tomar una frase cualquiera y ponerla en un buscador para que inmediatamente nos aparezca el texto de donde fue extraída.

En esta línea educativa es totalmente inadmisibles, y hasta inconcebible, que tengamos que hacernos cargo de este problema.

Otra excusa que también deberemos ir desestimando es la de que la implementación de evaluaciones basadas en trabajos prácticos lleva más tiempo de preparación y aún más para corregirlos como debe ser.

En este modelo de evaluación lo conveniente es realizar correcciones previas de los trabajos prácticos (informes y monografías) hasta que el trabajo alcance un determinado nivel para ser presentado en la mesa de examen.

Es cierto que estas idas y vueltas correctivas llevan tiempo, pero lo que ganamos a cambio es importante, ya que nos acercamos bastante al ideal de una evaluación realmente pedagógica.

### **Las preguntas dialógicas (conceptuales)**

La principal característica de la pregunta dialógica (conceptual) es que no está respondida en los manuales y los libros, no está explícitamente narrada en los textos, aunque sí implícita, por lo que mediante una reflexión es posible construir una respuesta. Precisamente, esta es la reflexión que les pedimos a nuestros alumnos.

Contrariamente, la consigna o pregunta bancaria, que se basa en la retención memorística de los conceptos, definiciones e ideas por parte de los alumnos, es obvio que pretende una devolución *literalista* de los alumnos, una mera verbalización del concepto, definición o idea preguntada, lo que no garantiza en absoluto que el alumno haya comprendido, en verdad, lo que está señalando, ya sea en forma verbal o escrita.

¿Cuál es el criterio, entonces, para formular preguntas realmente dialógicas (conceptuales)?:

- Que la consigna o pregunta no reclame una devolución basada en la retención memorística de datos, informaciones, conceptos, definiciones o ideas. Por lo tanto, evitar por todos los medios la práctica, muy habitual por cierto, de armar preguntas desde los manuales y los textos. Veamos el siguiente ejemplo, extraído de un manual de filosofía de bachillerato.

En el manual (material mediante el que estudian los alumnos) dice:

“Zubiri y Aranguren distinguen entre Moral como estructura y Moral como contenido.

La Moral como estructura significa que las personas poseen una estructura moral que viene dada por el hecho de que son libres.

La Moral como contenido, en cambio, se refiere a la existencia de determinados bienes, valores y normas que sirven para orientar la libertad de los seres humanos. Los contenidos morales, pues, señalan a las personas los fines que deben perseguir, las acciones que deben realizar, lo que moralmente es positivo, (...)”

Luego, en el mismo manual, en *Actividades*, se pregunta:

- Distinga con precisión el significado de Moral como estructura de Moral como contenido.

Esta es una típica pregunta bancaria. Lógicamente, que si usamos una pregunta como esta en una evaluación deberemos verificar que los alumnos no cuenten con el manual, ni se copien de un *machete*<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup>En La Cumbre Mundial de Innovación para la Educación (Qatar, noviembre de 2011), Jimmy Wales, el creador de la Wikipedia, aseguró que todos los alumnos del mundo la usan para hacer sus tareas, no obstante, instó a los docentes a no realizar preguntas cuyas respuestas los estudiantes pueden encontrar allí, sino a promover y generar en ellos un espíritu participativo, de pensamiento y construcción del conocimiento. En una palabra, les pidió a los docentes que por favor no usen Wikipedia como un manual o libro de texto tradicional. Y si lo dijo, es porque sabe que la mayoría de los docentes lo hacen. \*“La escuela del futuro llega con celulares y videojuegos”, Diario Clarín, jueves 10 de noviembre de 2011.

- Que la consigna o pregunta sea realmente conceptual, por lo tanto, que no pueda ser encontrada en forma explícita en los textos de estudio.
- Que les exija a los alumnos elaborar una reflexión propia. Por ejemplo, a partir de del ejemplo dado, preguntarles: ¿cuál es para Ud. el sentido, y por qué, es necesario distinguir la Moral como estructura de la Moral como contenido? Como esta pregunta no está respondida explícitamente en ningún lugar del manual, les exigirá a los alumnos un trabajo de indagación propia. Por lo tanto, no habrá problema de que dispongan del manual en el examen.

Está claro que todos estos son simples ejemplos indicativos, pero las posibilidades de reinención de técnicas y métodos de evaluación fieles al espíritu de una educación realmente dialógica son infinitas.

### ***ACTIVIDAD***

***A la luz de la conceptualización precedente replantéese integralmente sus formas de evaluar.***

#### ***Objetivo:***

***- Ejercitar la coherencia en la práctica de la evaluación***

#### ***Tareas:***

***- Busque ocasiones para discutir con sus colegas sobre este tema.***

#### ***En dichas ocasiones:***

***- Ayude y estimule a sus colegas a realizar sus propios replanteos.***

***- Promueva en ellos la necesidad de resignificar y transformar sus prácticas pedagógicas.***

## **Conclusiones y recomendaciones**

Para finalizar, nos parece interesante realizar una síntesis de recomendaciones respecto de la evaluación y la acreditación, a la luz de la práctica de una educación dialógica como la que proponemos:

- La evaluación es un momento esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, no debemos verla como una disciplina independiente en el campo de la educación, como muchas veces es entendida por algunos investigadores y expertos light en el tema. Recordemos que: “evaluamos como enseñamos”. Si nuestra enseñanza es bancaria, nuestras evaluaciones también lo serán. Por lo tanto, no podemos pretender evaluaciones dialógicas con procesos de enseñanza-aprendizaje bancarios.
- La puesta en práctica del giro copernicano, es decir, la aplicación de la metodología PPDE (Primero Problematizar y Después Explicar), crea, como señalamos, un espacio inmejorable para practicar una retroalimentación y evaluación continuas, precisamente porque el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje está en las actividades de los alumnos.
- El diálogo y la comunicación son esenciales para la evaluación. La explicación es sencilla, este es el marco necesario para que haya una verdadera retroalimentación entre docentes y alumnos. Sin retroalimentación será imposible la evaluación que, por otra parte, debe ser continua. Sin retroalimentación mutua, nosotros no sabremos lo que piensan y cómo están desarrollando sus conocimientos nuestros alumnos. A su vez, nuestros alumnos tampoco sabrán cómo entendemos nosotros, valoramos y llevamos adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son acciones esenciales para la generación de confianza entre profesores y alumnos. Porque para que haya diálogo y buena comunicación es preciso que se genere una situación de confianza entre educadores y educandos. La confianza mutua es la base del diálogo. Por eso, los docentes debemos saber cómo lograrla.

- No debemos confundir *evaluación* con *acreditación*. Evaluamos aprendizajes y, a partir de allí, elaboramos una calificación acreditativa. Esta última es necesaria administrativamente, pero nunca puede ser el objetivo principal de la evaluación.
- Debemos tener claro que la evaluación tiene como objetivo comprobar en qué medida los alumnos lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados; ese es su principal objetivo y el procedimiento para lograrlo es el del ensayo y el error.
- No tenemos que usar nunca la evaluación como un instrumento de poder. La educación dialógica, aunque es conductiva no es autoritaria, por lo tanto no puede permitirse este uso de la evaluación. El uso indiscriminado del poder, que a los docentes nos brinda potencialmente la evaluación, puede causar daños luego difíciles de superar en nuestros alumnos. Por lo pronto es una amenaza a su autoestima. Amenazar y usar la evaluación como un instrumento de poder, disciplinador y sancionador, no sólo desvirtúa la esencia de este proceso, sino va totalmente en contra de la promoción de un pensamiento autónomo en los alumnos. Cuando usamos la evaluación con espíritu sancionador –lamentablemente, demasiadas veces se la usa así en las escuelas- en vez de alentar a nuestros alumnos a superarse, lo que hacemos es lo contrario, creamos en ellos desaliento y pérdida de interés en el estudio.
- Tenemos que intentar permanentemente que nuestras evaluaciones sean coherentes con el carácter gnoseológico de la educación. Por lo tanto, deberemos evitar las preguntas y consignas que apelen a la retención memorística y la repetición literalista y mecánica, lo que nos lleva a la *ridícula* situación de tener que impedir luego que nuestro alumnos dispongan en las evaluaciones de todos los materiales que habitualmente utilizan para estudiar y aprender.
- Tener claro que la evaluación depende siempre de los temas y objetivos de aprendizaje. Si estos últimos no están claros, la evaluación tampoco lo estará.

- Para cada tipo de aprendizaje tendremos diferentes métodos y técnicas de evaluación. Para evaluar conocimientos podremos usar pruebas, ejercicios y trabajos prácticos escritos; pero si tenemos que evaluar habilidades y competencias deberemos realizar observación de los desempeños.
- Tenemos que realizar un intento permanente de *desburocratización de la evaluación*. Que los alumnos sepan que no estamos en contra de la acreditación de notas -ya que la administración educativa lo requiere-, ni tampoco de que ellos tengan como meta aprobar las materias y recibirse, la que vemos como una aspiración legítima, pero necesitamos hacerles saber, también, que ese no puede ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es tan importante como aprobar las asignaturas y recibirse, conseguir los aprendizajes que se requieren para emanciparse intelectualmente, crecer como personas, futuros profesionales y, principalmente, como ciudadanos comprometidos con su sociedad y el mundo y, especialmente, capaces de desempeñarse en la vida con real autonomía.

## **ACTIVIDAD**

**Desarrollar un focus groups (grupo motivacional) que tenga como objetivo discutir entre colegas las diez recomendaciones respecto de la evaluación.**

### **Objetivos:**

- ***Obtener una idea diagnóstica respecto de cuál es el nivel de comprensión de la evaluación en la docencia del sistema.***
- ***Lograr datos valiosos para tomar una posición crítica y estratégica respecto del sentido y la práctica de la evaluación.***

### **Es aconsejable que:**

- ***El grupo de discusión no supere las 8 personas.***
- ***La composición del grupo sea heterogénea (docentes de disciplinas y niveles diferentes).***
- ***Exista un coordinador de la discusión que haya realizado una buena reflexión sobre las recomendaciones y se las de a conocer, con precisión y claridad, a los integrantes del grupo.***
- ***Exista una persona con habilidad para registrar lo esencial de la discusión.***

---

**Palabras finales  
para un cambio  
que debe comenzar**

---



Dejar de ser un docente bancario no es una tarea fácil, requiere voluntad, esfuerzo y lucha. Pero la recompensa es alta, porque está en línea con la posibilidad cierta de encontrarle verdadero sentido a la tarea de educar e incidir en la transformación de la realidad, en el cambio del mundo.

La educación no lo puede todo, porque no es el factor determinante del cambio, sin embargo, puede algo y, junto con otras, es una herramienta importante para incidir en la transformación de la realidad. Reafirmamos, así, la idea de que si la educación no sirve para cambiar el mundo, entonces, sirve para poco. Pero la educación tiene un fundamento que es esencial: los docentes.

El problema educativo, desde donde lo enfocamos nosotros, no se resuelve con reformas, ni con nuevas pedagogías, ni con nuevas didácticas, ni tampoco con nuevas tecnologías. Sólo será abordable si se produce nuestra transformación como educadores y educadoras. Y esto último depende del empoderamiento de una docencia que ha sido históricamente despojada de su poder. Por eso, el mensaje convocante es la unión de los docentes en esta lucha que proponemos. Es cierto, aunque parezca un lugar común, que *la unión hace la fuerza*.

Pero no podemos concluir esta obra sin salir al cruce de unas preguntas inquietantes, a las que debemos darle respuesta:

- ¿Es posible cambiar la educación a partir de la transformación individual de cada uno de los docentes?
- ¿Cómo abordar la contradicción que significa trabajar por una educación liberadora en instituciones histórico y culturalmente autoritarias, como lo son las escuelas, que promueven una educación que reproduce los valores dominantes?

Respecto de la primera de las preguntas, decimos que sí, que es posible cambiar la educación a partir de las transformaciones personales de los educadores y educadoras. Pero a partir del supues-

to del *empoderamiento liberador*, desde la re-invencción del poder<sup>68</sup>, desde la idea de la movilización, compromiso con el cambio y participación de las bases docentes. Fijémonos que, aunque existiera un proyecto político de cambio progresista desde las esferas oficiales, para que fuera realmente efectivo sería necesario la transformación de las bases docentes, cuya mayoría está inmovilizada, como sabemos, por la inercia cultural del sistema educativo tradicional. Por otro lado, si no nos movilizamos, y de una manera autogestionaria, nadie lo hará por nosotros, ni nadie externo a nosotros vendrá a conducirnos para empujarnos a atravesar las puertas de la transformación. Por lo tanto, nuestro cambio, y desde nosotros mismos, es insoslayable para pensar cualquier posibilidad de transformación de la educación. Pero no olvidemos que es una condición *necesaria*, pero no suficiente. Para que comience a ser suficiente se deben dar por lo menos dos condiciones:

1. Que las transformaciones individuales vayan dando lugar a la formación de una masa crítica de educadores y educadores organizados en agrupaciones, movimientos y redes. La transformación personal debe ser pensada con proyección colectiva, de lo contrario quedaría en una mera acción individualista con poco o nulo efecto político.

---

<sup>68</sup> Nos referimos a concebir el poder de otra manera, de una forma muy distinta a cómo se lo ha entendido hasta hoy. En *Hacia una pedagogía de la pregunta*, el interlocutor de Paulo Freire, Antonio Faúndez, un educador chileno, dice lo siguiente: “Ya no se trata de más de tomar el Estado para transformar a la sociedad, pero sí de transformar a la sociedad a partir de las propias bases de la sociedad, para construir una sociedad nueva, en la que el poder y la lucha por el poder se manifiesten de manera diferente. El poder comenzará en las luchas cotidianas, en las acciones cotidianas del hombre, de la mujer, del niño, del profesor; en cada una de las profesiones o diferentes ocupaciones, mudarán las relaciones humanas, que serán democráticas, contando con la participación de todos. El poder pertenecerá a todos; cada uno se apropiará de la parcela de poder que le corresponde como ser humano que es, y ese apropiarse del poder permitirá la construcción de una sociedad en la que el poder será de todos y no de algunos pocos. Si quisiéramos concretar esta nueva concepción del poder, lo fundamental no estará en la toma del Estado, porque no hay identificación entre Estado y poder, pero sí en la toma del poder a partir de las acciones cotidianas en el barrio, en la fábrica, en la escuela, en todas las manifestaciones más elementales de la vida de las masas” (Freire, P., 1986: 92-93). Si las bases sociales no consiguen empoderarse realmente, principal tarea a neutralizar por el sistema con su herramienta estrella: el monopolio mediático, sería una ingenuidad tremenda pensar en la posibilidad de sociedades realmente democráticas.

2. Que esos movimientos logren darse estrategias de lucha, contestación, autogestión, capacidad de presión e incidencia política sobre las administraciones políticas oficiales en sus diferentes niveles (locales, municipales, nacionales y regionales).

**Pero nada de esto ocurrirá si no comenzamos a movilizarnos. La movilización comienza en cada uno de nosotros. Comienza con la opción ético-política, la ruptura con la educación tradicional, la reflexión sobre nuestras propias prácticas y su resignificación y transformación.**

Respecto de la segunda pregunta decimos que pretender realizar una educación liberadora en instituciones que histórica y culturalmente son autoritarias y que, por su tremenda resistencia a los cambios, mantienen ese rasgo, es una contradicción de la misma índole que aquella que se origina cuando pretendemos convertirnos en ciudadanos socialmente participativos y comprometidamente políticos en sociedades como las nuestras, dominadas por sectores de poder que imponen, de diversas formas, severas restricciones a una vida auténticamente democrática. Aquí también el supuesto es la re-invencción del poder.

Esta última consideración nos lleva a pensar que, tanto las sociedades cuanto el Estado y el sistema educativo, deben ser entendidos como espacios de lucha, resistencia, autogestión y proposición. No debemos verlos como espacios cerrados en los que nada se puede hacer, sino como lugares que pueden ser transformados; pero claro, si asumimos el compromiso de hacerlo y sabemos darnos las estrategias adecuadas para lograrlo.

Pero esta transformación no debe ser entendida en forma mecanicista, sino profundamente dialéctica. El cambio individual es la base del cambio colectivo, y este último es lo que nos va a permitir influir en forma cada vez más determinante en las decisiones y políticas sociales y educativas.

Aquí es necesario analizar dos posturas antidialécticas, que relevan-

una notable ingenuidad política:

1. Quedarnos a esperar que desde la administración política oficial se promuevan los cambios progresistas que requiere el sistema educativo, los que es evidente que nunca se generarán sin una transformación de las bases, sin nuestra transformación como ciudadanos y educadores. En una palabra, sin generar las condiciones para que ello suceda.
2. Creer que transformando nuestras prácticas, aun con un sentido progresista, en las instituciones y las aulas, alcanza para generar el cambio que pretendemos. Si bien la transformación de las prácticas de gestión y pedagógicas en las instituciones y las aulas es necesaria, es evidente que no es suficiente.

Ambas posturas son mecanicistas y políticamente ingenuas. La primera, porque, como decía Paulo Freire, los sectores dominantes no se suicidan, y los gobiernos de nuestra región, aún los más intencionada y discursivamente progresistas, están severamente condicionados por los sectores del poder financiero y económico internacional-local. Por lo tanto, salvo una coyuntura muy especial, es ingenuo pensar que van a promover una transformación educativa auténticamente popular sin masas movilizadas en forma realmente política, y no a partir de acciones demagógicas y/o clientelísticas.

La segunda, porque creerlo sería caer en posiciones voluntaristas. La transformación de las prácticas de gestión y pedagógicas en las instituciones y las aulas, debe ir acompañada de un compromiso social y político amplio con la justicia social y la lucha contra todo tipo de opresión, explotación y discriminación, dando lugar a movimientos capaces de incidir, presionar e influir en las decisiones políticas oficiales. Esto implica principalmente dos cosas:

1. Realizar una opción ético-política auténticamente progresista, y no sólo como educador o educadora, sino como ciudadano.
2. Comprometerse social y políticamente con todas las luchas, y

en todos los frentes, con la democratización sustantiva de las sociedades y del mundo.

La comprensión cabal de esta agenda transformadora nos permitirá participar, activa y comprometidamente, de una propuesta de cambio utópica<sup>69</sup> y, a la vez, prometedoramente realista.

Por eso, dejar de ser un docente bancario es un gran paso en este compromiso.

---

<sup>69</sup> Nunca debemos perder de vista que el concepto de utopía para nosotros significa sueño por un mundo mejor. Recordemos que si no soñamos, jamás tendremos la más mínima posibilidad de cambiar algo en este mundo.



# Bibliografía investigada

---

APPLE, M., (1986): Ideología y currículo. Madrid: Akal/Universitaria.

APPLE, M., (1987): Educación y poder. Barcelona: Paidós. M.E.C.

APPLE, M., (1987): Maestros y textos. Barcelona: Paidós. M.E.C.

APPLE, M., (1996): El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.

BARBIER, Jean Marie (1999) Prácticas de Formación: Evaluación y Análisis. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.

CURLE, A. (1977) Educación liberadora. Barcelona: Herder.

ELISALDE, R y AMPUDIA, M (2008) Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América latina. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

ENRIQUEZ, Eugene, (2002) La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.

FONTANARROSA, R., (2006) El rey de la milonga. Buenos Aires: Ediciones La Flor.

FREIRE, P. (1977): Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1984): La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1985): Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Ediciones. 32a. Edición.

FREIRE, P., (1985): “Reflexión crítica sobre las virtudes del educador”. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

FREIRE, P., (1986): Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversando con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Editorial La Aurora.

FREIRE, P. (1995): La educación en la ciudad. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1996): Política y Educación. México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P., (1998): Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GIBRÁN, Khalil (2001) El Profeta. Buenos Aires: Editorial Kier S.A.

GIROUX, H., (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós y M.E.C.

GRAMSCI, A. (1998): La Alternativa Pedagógica. México: Distribuciones Fontamara, S.A.

HOLLOWAY, John (2002) Cambiar el mundo sin tomar el poder. Buenos Aires: Editor Andrés Alfredo Méndez. Revista Herramienta.

LENS, José Luis (2001): Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. Buenos Aires: Editorial Yagüe.

LENS, José Luis (2013): Educar para cambiar el mundo. Buenos Aires: VI-DA Global.

LENS, José Luis (2013): Reflexiones para tomar conciencia de la necesidad de una educación orientada a cambiar el mundo. Buenos Aires: VI-DA Global.

LENS, José Luis (2013): Comprender y Reinventar a Paulo Freire. Buenos Aires: VI-DA Global.

LENS, José Luis (2013): Un giro copernicano en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires: VI-DA Global.

MAcLAREN, P., (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós Educador.

MARCUSE, H., (1969) Ensayo sobre la liberación. Buenos Aires: Editorial Gutiérrez.

MARX, K y ENGELS, F (1971) La ideología Alemana. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Traducción de Wenceslao Roces.

PÉREZ TORRES, C., (2006) La escuela que enferma. Buenos Aires: Editorial de los Cuatro Vientos.

RANCIÉRE, Jacques (2003) El maestro ignorante. Barcelona. Editorial Laertes.

SAVATER, F., (1997) El valor de educar. Barcelona: Ariel.

SNYDERS, G. (1980) La actitud de izquierda en pedagogía. México. Ediciones de Cultura popular.

VARSAVSKY, O., (1973) Ciencia, Política y Cientificismo. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

WEBER, M. (1985): Ensayos de sociología contemporánea. “La política como vocación”; conferencia pronunciada originalmente en la Universidad de Munich, 1918. Barcelona: Planeta-Agostini.

# Filmografía

---

## Fichas de los films citados y otros recomendados

Todo estos films tratan temas vinculados directamente al sistema educativo y los canales no formales e informales de la educación, de una forma crítica y reveladora.

Se trata de producciones que ningún educador y educadora deberían dejar de ver, pensar, repensar, criticar y debatir.

## Educando a Rita

---



Dirección: Lewis Gilbert

Título: Educando a Rita

Título original: Educating Rita

País: El Reino Unido

Año: 1983

Duración: 110 min.

Género: Drama, Comedia

Guión: Willy Russell

## El maestro de música

---



Dirección: Gerard Corbiau

Título original: Le Maître de  
Musique

País: Francia

Año: 1988

Duración: 96 min.

Actores: Sylvie Fennec, Jose  
Van Dam, Philippe Volter, Anne  
Roussel,

## La sociedad de los poetas muertos

---

Director: Peter Weir

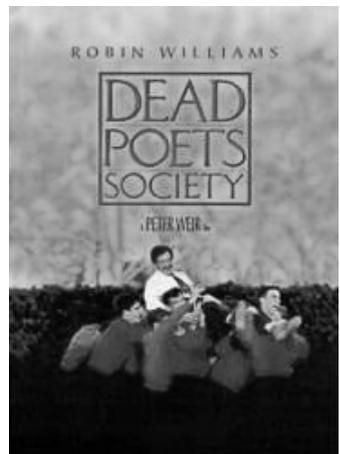
Actores: Ethan Hawke, Robert  
Sean Leonard, Robin Williams,  
Kurtwood Smith,  
Dead Poets Society

Estados Unidos, 1989

129 minutos

Mayores de 14

Género: Drama



# Recursos humanos

---



Dirección: Laurent Cantet

Título Original: Ressources Humaine

Género: Drama

Origen: Francia

Duración: 100 minutos

Clasificación: AM13

Año: 1999

# Los edukadores

---

Director: Von Hans Weingartner

Título: Los edukadores

Género: Drama

País: Alemania

Duración: 126 minutos

Calificación: Mayores 16

Fecha de estreno: 16/12/2005

Web Oficial: Los edukadores



## Escritores de libertad

---



Director: Richard LaGravenese

Título: Escritores de libertad

Género: Drama

País: Estados Unidos

Duración: 123 minutos

Calificación: Mayores 13

Fecha de estreno: 18/07/2007

Web Oficial: [Escritores de libertad](#)

## La Ola

---

Dirección: Dennis Gansel

Título: La ola

Título original: Die welle

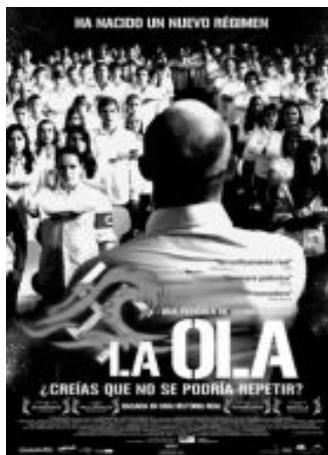
País: Alemania

Año: 2008

Duración: 107 min.

Género: Drama, Thriller

basado en hechos reales



# Entre los muros

---



Dirección: Laurent Cantet  
Guión: Laurent Cantet, François Bégaudeau y Robin Campillo  
Año: 2008  
Título Original: Entre les murs  
Género: Drama  
Origen: Francia  
Duración: 125 minutos  
Clasificación: ATP



# Agradecimientos

---

Esta obra, como ocurre siempre, es el resultado de un esfuerzo compartido, porque nadie aprende solo, nadie investiga solo, nadie crea solo; siempre aprendemos, investigamos y creamos en sociedad. En este sentido debo destacar el aporte que significó y significa para mí el aliento y sostén de colegas y alumnos que piensan, como yo, que si la educación no sirve para cambiar el mundo, entonces, sirve para poco.

Agradezco también al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), en cuyo marco se forjaron mis competencias como investigador.

Tampoco puedo dejar de mencionar al Dr. Moacir Gadotti, uno de los más prestigiosos y autorizados intérpretes de la propuesta freireana, quien gentilmente aceptó escribir el prólogo de esta obra.

Finalmente, no puede olvidar a mi familia, mi esposa Cristina y mi hijo Anto, que siempre me han respaldado en todo lo que hago, mal o bien, por una educación al servicio de un mundo más humano y solidario.

# Convocatoria

---

*HACIA UN GRUPO CRÍTICO DE EDUCADORES Y EDUCADORAS COMPROMETIDOS CON UNA TRANSFORMACIÓN SUSTANTIVAMENTE DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN.*

Quedo abierto al diálogo y al intercambio con todos aquellos docentes que hayan sentido que este libro les aportó algo para transformarse y transformar la educación:

**José Luis Lens Fernández**

jllens@gmail.com

Skype: jllens

# Índice

---

A mis colegas	7
Tomemos conciencia	11
Radiografía del docente bancario	17
¿Qué es el bancarismo en la educación?	21
La verdad de la crisis de la educación	27
La escuela es del pueblo, de la gente	31
La escuela que imagino	35
Las claves para empezar a dejar de ser docentes bancarios	41
Construir el sueño por un mundo mejor	45
Realizar la opción ético-política	51
Romper con la educación tradicional	57

Sustanciar la ruptura	63
La reflexión sobre las propias prácticas como esencia de la formación de educadores y educadoras	71
Resignificar y transformar nuestras relaciones y prácticas	77
La propuesta-guía para la resignificación y transformación de las prácticas	89
¿Para qué educamos?	93
El diálogo comienza con la discusión de los contenidos	101
Un giro copernicano superador	145
Repetir ideas y conceptos literalmente no es estudiar	197
La evaluación como un momento esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje	239
Palabras finales para un cambio que debe comenzar	273
Bibliografía investigada	281
Filmografía	284



Este libro  
se termino de imprimir  
en el año 2013

