



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Didáctica y emancipación

Autor:

Rúa, Ana

Tutor:

Davini, María Cristina

2000

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

TESIS DE MAESTRÍA

DIDÁCTICA Y EMANCIPACIÓN

ANA RÚA

MAYO 2000

ÍNDICE

1. La formación docente en Didáctica y la emancipación. Posibilidades de configuración de un campo conceptual común	
- Formación docente en Didáctica	4
- Emancipación	8
- Espacios de convergencia	10
2. La formación docente en Didáctica, ¿hacia dónde?	
- La formación docente en Didáctica, diez años atrás.....	12
- Indicios de un proceso de cambio	15
- Un plan de trabajo para avanzar en la indagación	23
.	
3. Los caminos hacia la emancipación, a través de la formación docente en Didáctica.	
1. Didáctica y conciencia	29
2. Didáctica y reflexión	39
3. Didáctica e ilustración	47
4. Didáctica y conocimiento teórico	60
5. Didáctica y praxis	66
6. Didáctica y lucha	73
7. Didáctica y capacidad de amor	82
8. Didáctica y potenciación	89
Líneas de avance y cierre provisorio	95
Bibliografía.....	99
Notas	103

1

LA FORMACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA Y LA EMANCIPACIÓN.

POSIBILIDADES DE CONFIGURACIÓN DE UN CAMPO CONCEPTUAL COMÚN

La formación docente en Didáctica constituye un campo conceptual¹ complejo, intrincado, multidimensional; un espacio de articulación y delimitación de diferentes niveles de realidad - teóricos, prácticos, técnicos...- integrado por un conjunto de problemas que van desplegándose desde y hacia múltiples ámbitos sociales.

La formación docente en Didáctica concebida de este modo, difiere sustantivamente de la que se delinea a partir de la tradición positivista. Desde el primer encuadre -que es el que enmarca a este informe-, el énfasis no está puesto en la explicación del proceso de enseñanza sino en avanzar en la comprensión de los procesos intrínsecos -con especial interés en los significados profundos y fundantes-, explicitando sus aspectos invisibles, es decir aquellos que no resultan evidentes de modo inmediato, para, a partir de esta comprensión, implementar alternativas de intervención en los procesos de enseñanza.

Esta configuración² del campo de la formación en Didáctica, se esfuerza por superar los rasgos (Popkewitz, 1994) de *reificación* -por la que se hace que los procesos de enseñanza parezcan naturales e inevitables-, y de descontextualización y formalización -por los que la complejidad de las prácticas que implica la enseñanza podrían reducirse a un plano unidimensional de técnica administrativa-.

Un encuadre de la enseñanza como campo desplegado -como el que se intenta presentar en este informe- sitúa al de la Didáctica entre los desarrollos epistemológicos actuales en los que la concepción de "objetos de estudio" ha cambiado: ya no son considerados entidades fijas sino procesos que interactúan contradictoriamente con otros, y que carecen de fronteras definidas, precisas y definitivas, como para ser encuadrados unidisciplinariamente.

Este informe "Didáctica y emancipación" se define, entonces:

- Desde las teorías epistemológicas de la complejidad³, que acercan la propuesta de dejar de pensar los objetos de conocimiento a través la racionalidad de una sola disciplina, acudiendo, en cambio, a una comprensión más crítica y reflexiva -por integración de múltiples campos de conocimiento- de una realidad que se concibe como entramada y cambiante, y a partir de procesos de análisis que no son meras descomposiciones en elementos simples que reducirían lo intrincado del todo –la formación en Didáctica, en esta investigación-, sino procesos que consideran la historia, el cambio, las situaciones concretas de desenvolvimiento, las personas, las ideas de estas personas, los contextos sociales que fueron conformando tales ideas respecto de las acciones de enseñanza...
- Desde zonas de convergencia entre diversos enfoques disciplinarios, entre distintos marcos teóricos, aún entre los que llegan a caracterizarse como inconmensurables o irreconciliables.
- Desde la multirreferencialidad, que consiste en la interrogación del mismo campo de conocimiento desde muchos puntos de referencia distintos: el problema de la formación en Didáctica en sí, el problema de su enseñanza en ámbitos distintos sincrónicamente considerados, el problema de la enseñanza en diferentes contextos diacrónicamente considerados, el problema de la enseñanza según diferentes mentalidades o discursos...

En el campo conceptual focalizado por "Didáctica y emancipación", interactúan -fundamentalmente- dos procesos a ser indagados que, en virtud del marco teórico desde el que se diseña el informe, constituyen dos objetos de transformación: la formación docente en Didáctica y la emancipación.

Si bien cada página del informe se ocupa de caracterizar a la formación docente en Didáctica y a la emancipación, puede resultar útil una primera aproximación a los problemas abarcados por cada uno de ellos, por separado, y los problemas comunes que los acercan, los que intentan precisarse a partir de aquí, en un breve encuadre inicial, antes de desplegarlos en toda su extensión y profundidad.

Formación docente en Didáctica

Es posible reconocer, por lo menos, cuatro modelos⁴ en la formación docente en Didáctica⁵.

En la historia de los educadores ha habido períodos marcados por una muy clara intención formadora **prescriptiva**. En ellos, indicaciones de lo que debe hacerse en cada situación de enseñanza "bajan" (se utiliza con toda intención esta irritante expresión) a los educadores como los únicos procedimientos correctos, para ser aplicados sin necesidad de cuestionamiento alguno, porque servirían infaliblemente para todo tiempo y todo lugar. Paulo Freire utiliza una interesante metáfora para definir a esta delimitación de las tareas de educar: están sustentadas en comunicados, en lugar de afianzarse en la comunicación dialógica de las personas. Otras metáforas: los educadores son aquí concebidos como seguidores incondicionales, cumplidores fieles de lo prescripto por "la superioridad", reproductores. Se asigna a los docentes, así, un papel de minoridad, dependiendo siempre de las indicaciones de otros, no contando nunca con los conocimientos suficientes como para encarar procesos educativos con márgenes de autonomía.

También es posible reconocer un modelo de formación en Didáctica subrayado por un énfasis predominantemente **técnico**. Instituciones de formación, cursos de capacitación, materiales de consulta, circulares de trabajo, indicando cómo redactar objetivos, cómo desplegar una taxonomía, cómo presentar planificaciones, cómo establecer la media de las notas obtenidas por los alumnos, cómo tabular los resultados de una evaluación, cómo redactar buenos ítems para la construcción de una prueba objetiva, cómo usar las técnicas para el estudio dirigido..., procedimientos algorítmicos de aplicación inmediata, medios, que pasaban por alto el conjunto de información y de reflexiones que podrían constituir a estas técnicas en instrumentos sólidos de la acción educativa. Y, los educadores, implementando, llevando a la práctica procedimientos precisos relacionados con cómo enseñar para lograr diseños de instrucción tan minuciosamente planificados como para garantizar el aprendizaje. Su profesionalidad, reducida a la de prácticos que no tienen por qué interesarse en los fundamentos de los procedimientos que utilizan, por qué y para qué usarlos, de exclusivo dominio de investigadores y especialistas. Aparecen, así, otras metáforas para el "producto" de esta formación: el docente como mecánico didáctico, el docente como consumidor de programas, el docente como usuario de diseños de instrucción que acepta "los procedimientos como universales, y desprovistos de referencia a propósitos y objetivos específicos." (Popkewitz, 1994).

También es posible reconstruir circunstancias en las que la formación de docentes en Didáctica estuvo definida excluyentemente por el propósito de lograr un **vínculo afectivo** con el grupo de alumnos; resultaba suficiente, en este marco, que el educador quisiera a los chicos y se hiciera querer por ellos, estableciera una relación de aceptación y de cariño tal como para permitir a los alumnos crecer como personas. El educador que se formaba en Didáctica desde estos propósitos se definía, entonces, por nuevas metáforas: el maestro contenedor, el profesor consejero, el preceptor amigo, el director escucha, el compañero tutor, la escuela nido. "Los discursos histórico-educacionales, los discursos político-académicos, los discursos curriculares, los discursos tecnológico-educacionales no solamente son conmovidos, sino que resultados de tal conmoción son su parálisis y su dispersión. El reemplazo de la transmisión de saber por actividades sacadas de su contexto -no estamos criticando la dinámica de grupos sino uno de sus usos- (...) debe ser analizada como síntoma de la dispersión del sujeto pedagógico, si por tal entendemos la articulación educando/educador/saberes" (Puiggrós, 1996). Esta reducción del proceso educativo a su dimensión afectiva tuvo impacto, incluso, en las reuniones de trabajo, desarrolladas entonces con la única intención de establecer lazos interpersonales entre los actores institucionales mediante juegos de roles, técnicas proyectivas luego interpretadas, juegos de escucha...; con grandes ausentes: los contenidos de la enseñanza y la función sustantiva de la escuela -y de las personas que en ella trabajan-, de lograr que los chicos vayan apropiándose constructivamente de los saberes socialmente arraigados.

Aún es posible reconocer un cuarto modelo: el que insta a los docentes a tomar conciencia de los factores socio-político-históricos que inciden en su tarea y a no perder de vista la responsabilidad de cada uno en la transformación de este contexto. Esta formación en Didáctica entiende que las acciones que realizan maestros y profesores sólo pueden ser llevadas a cabo, comprendidas y analizadas en función de las exigencias del sistema político y económico, por lo que, en este modelo, se cuida la formación permanente de los educadores en las ciencias pedagógicas, que les permitirían comprender su realidad y contribuir a su cambio. La concepción de qué es enseñar y qué es aprender se lleva a cabo, siempre, dentro de una cultura específica; por eso, en la formación didáctica promovida desde este paradigma, no se acercan a los docentes procedimientos formalizados sino que se promueven en las escuelas procesos intensos de reflexión sobre la práctica, con apoyo teórico. Maestros y profesores son definidos como críticos, cuestionadores, propositivos; interesa que tomen conciencia, y que analicen y

propongan alternativas respecto de los problemas reales de la práctica pedagógica cotidiana: las fragilísimas condiciones socioeconómicas de las familias y de los alumnos, las clases superpobladas, los índices significativos de deserción y de repetición, la desigualdad de oportunidades de los alumnos más humildes, los contenidos no siempre adecuados, la desjerarquización del conocimiento. Esta posición sostiene que, cuando lo que se propone oficialmente no tiene nada que ver con la realidad de maestros y profesores, éstos tienden a considerar esta normativa como ritual vacío que, a lo sumo, pertenece al mundo de los papeles, de las ficciones, de las idealizaciones diseñadas desde un escritorio, de espaldas a los problemas de la práctica real. “La retórica sobre el profesionalismo asegura una mayor responsabilidad y autonomía del docente, ha de generar valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico individuales. Sin embargo, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de los profesores, disminuyendo la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen el ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control.” (Popkewitz, 1994).

Es posible reconstruir estos cuatro momentos en la historia de la formación docente e identificarlos aún en pugna en un mismo momento. Porque, la formación en Didáctica sostenida por la lógica del cumplimiento, la fundamentada en un interés exclusivamente técnico, la que reduce la enseñanza a los lazos vinculares, el modelo cuya única mira está puesta en dar una respuesta al contexto, no son sólo definitorios de un momento histórico sino, también, caracterizan a instituciones formadoras en particular, por lo que coexisten, hoy en día, unos y otros, en mayor o menor conflicto, compartiendo espacios, enfrentándose, acordando.

¿Entonces? El campo de la formación en Didáctica de los maestros se configura a partir de un proceso altamente complejo; involucra siempre una dimensión humana, una dimensión técnica y una dimensión político-social en intercambio móvil. Maestros y profesores necesitan conocer, y, de hecho, lo hacen cada día, técnicas para el trabajo con sus alumnos; pero, esos modos de enseñar son contextualizados a las circunstancias concretas en las que realizan su tarea. Los afectos son importantes en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, pero no suplantán a la adquisición de contenidos significativos para los alumnos y relevantes para su grupo social. La dimensión contextual es inherente a la tarea de educar: alumnos y educadores son personas concretas que cuentan con una postura de clase definida por la organización social en la que viven y, a partir de esta dimensión, otorgan nuevo sentido a la planificación didáctica que la racionalidad técnica les ha enseñado a elaborar y a los vínculos afectivos.

La que no parece tener impacto positivo alguno es la dimensión prescriptiva. Los educadores no parecen necesitar una tutela de este tipo porque también son productores del saber pedagógico. Y, si bien les es necesario contar con un marco normativo para el desarrollo de la institución y la conservación de un auténtico sistema educativo, es posible diferenciar una norma de una prescripción. Ésta se define por su carácter compulsivo, sin márgenes de negociación, de divergencia ni de autonomía; debe cumplirse. En cambio, en un sistema normativo coherente y flexible, basado en los principios de igualdad y participación, los docentes no son obligados a renunciar a intervenir en cambios educativos y a generar propuestas innovadoras, en el campo didáctico, en este caso.

Pero, ¿es suficiente con que un proyecto de formación de maestros en Didáctica tenga estos rasgos, para constituirse en un proyecto emancipador? ¿Una perspectiva crítica es, necesariamente, una perspectiva liberadora?

Preguntas como éstas fueron planteadas a partir del trabajo en terreno, que se detalla en la segunda parte de este informe. Porque, en las clases de Didáctica que se observaron a lo largo de esta investigación, encuadradas explícitamente en la teoría crítica, enmarcadas en claros objetivos tendientes a la formación de docentes reflexivos, participativos, con autodominio en sus decisiones, se escucharon de los alumnos -futuros maestros-, expresiones como:

-- Entonces, profesora... ¿cuál sería la mejor forma para armar un proyecto...? Digo, paso por paso...

.....

-- Uy. Ahora, con toda la bibliografía tenemos que pensar en una clase mejor que la que vimos en quinto de la escuela 40 (...) Sí, en clase discutimos; pero, ahora, hay que inventar un mejor modo de que los nenes aprendan... a mí me cuesta mucho tomar decisiones...

.....

-- ¿Cuál era la diferencia entre objetivo y meta? ¿Qué era lo que decía esa española...? ¿Dónde estaba esa definición...? ¿Tenemos alguna ficha sobre eso?

.....

-- Pobrecitos... ¿cómo vas a exigirles [a los chicos de nivel inicial] que se pongan a pensar cuestiones de Física...? No les gusta, no les divierte...

.....

El énfasis técnico aparece como ganando espacio por sobre los propósitos de pensamiento autónomo y la capacidad reflexiva, subsistiendo a otras posiciones críticas, que sólo esporádicamente se expresan en planteos como:

-- Cuando analizamos las clases en función de la escuela, de la cultura de los maestros, de lo indicado por el currículum oficial, de las imposiciones de la política educativa... ahí todo cobra otro sentido, es posible comprender por qué el maestro enseña de ese modo...

.....

-- (...) te vas dando cuenta cómo pensabas antes y cómo pensás ahora; y -esto es muy importante- qué te hacía entender las cosas de un modo determinado (yo, por ejemplo, siempre pensé que transmitir contenidos estaba mal...) y por qué ahora las encarás de manera distinta. Mirás para afuera (los chicos, la escuela, las familias, los medios de comunicación...); pero, también, aprendés a echarle miradas -todo el tiempo- hacia vos misma, como futura maestra...

.....

-- A mí me parece que analizar una idea desde muchas perspectivas es importante (...) ¿Por ejemplo? Y... que no es lo mismo "enseñar", si vos te ubicás en una posición "para la comprensión" que si tu interés es sólo que tus alumnos repitan o memoricen. Pero que, por otra parte, que tus

alumnos retengan, también es fundamental y que, en otro proyecto de trabajo, que los chicos memoricen puede no estar mal.

.....

-- Analizamos pero también proponemos. En la clase de Didáctica no vale eso de "Qué desastre esta maestra..." para, después, quedarse cruzada de brazos, escandalizada por una mala clase que observamos en una escuela. En la clase de Didáctica intentamos comprender qué pudo haber pasado con esa maestra y cuál podría ser nuestra estrategia para construir cosas distintas a partir de allí. Nuestra profesora tiene una frase "Denunciamos, pero también anunciamos", que originalmente es de Paulo Freire. Nosotras, en mi curso, la completamos: denunciamos, anunciamos... y lo intentamos en la clase real; porque, hablar en un aula del Instituto es comodísimo...

.....

--Las técnicas son muy importantes... pero después de entender qué pasa en la clase; después de seleccionar los contenidos, después de todo un trabajo de análisis...

.....

Algunos de estos planteos -tanto los que expresan posiciones dominantes como los menos frecuentes- remiten al campo conceptual de la emancipación.

Emancipación

¿Qué se entiende por *emancipación*, concepto estructurante de la corriente pedagógica crítica?

La idea de educación para la emancipación se gesta -en el siglo XX, retomando rasgos de una genealogía más remota- en la Escuela de Frankfurt. Esta corriente plantea líneas de indagación, a partir de un rechazo a las concepciones dominantes caracterizadas por el individualismo, el aislamiento intelectual y la suspicacia frente a las preocupaciones prácticas de la sociedad, entre ellas las educativas. En el campo pedagógico, desde su surgimiento, su objetivo fue el de hacer uso de categorías materialistas para avanzar en la comprensión profunda de la naturaleza y del rol de la educación, poniendo en tela de juicio el discurso dominante que presenta al Estado como la encarnación del bienestar general, el instrumento de realización social de ideales universales y ahistóricos de formación.

Frente a las presentaciones tradicionales, la perspectiva pedagógica de la corriente crítica procura plantear que son las condiciones histórico-materiales de desarrollo de la vida social las que explican las formas y las funciones de las instancias educativas, y que si bien estas instancias no carecen de especificidad, sólo pueden entenderse como incluidas en la totalidad social. La educación interviene, desde esta perspectiva, en la constitución, el funcionamiento y la reproducción de las relaciones de producción -mediante la sumisión, la adhesión de seguidor fiel-representándolas de manera deformada, es decir, a través de esa dimensión que suele denominarse ideológica⁶.

Frente a esta opresión por la ideología hegemónica⁷, surge la idea de práctica emancipadora.

En términos generales se entiende la noción crítica de **emancipación** como sinónimo de libertad y de subjetividad, de liberación de toda sumisión a una tutela o poder ajeno, y de instauración de la propia autonomía del sujeto -siempre entendido como sujeto social-, a través de procesos de reflexión y del emprendimiento -individual y colectivo- de acciones autónomas.

La idea de práctica educativa para la emancipación tiene claras zonas de convergencia con la educación para la liberación de Paulo Freire. Pero, en este informe, se ha optado por la denominación "emancipación", en correspondencia con la línea teórica trazada por Theodor Adorno⁸, en cuyo marco conceptual se ubica.

La emancipación Impugna la pretensión hegemónica y el reduccionismo de las corrientes normativistas que implican que el proceso educativo consiste en un puro juego de disposición y organización metodológica, con su secuela de relegación y de olvido de lo social. Propugna, entonces, la idea de que, para dar cuenta de la especificidad de los procesos educativos, es menester también comprender la totalidad situacional y contextual que los contiene, es decir, sus marcos sociales, para lo cual se necesita construir un saber multi y transdisciplinario que se despliegue como lugar de intersección de múltiples conocimientos históricos, antropológicos, políticos, económicos, psicoanalíticos, lingüísticos...

Desde aquí, la corriente crítica rechaza la simplificación implicada en la metáfora estructura/superestructura (Maragliano, Vertecchi, 1986) y avanza por sobre la concepción althusseriana de "autonomía relativa" de los niveles de la totalidad social y "determinación en última instancia" de las relaciones productivas, tomando a lo educativo como campo de reflexión inexcusable para una comprensión exhaustiva de la socialidad.

La teoría crítica se encuadra, así, en la superación del objetivismo, de la verdad como adecuación de un enunciado con la cosa existente, para introducir en su lugar la perspectiva de una realidad que se construye a través del entramado de intereses del sujeto humano, de un sujeto que sólo puede pensarse socialmente y que conserva su existencia en medio de la organización de grupos sociales.

El instrumento emancipatorio es, inicialmente, la autorreflexión, siempre comprendida en su dimensión histórica: La autorreflexión cumple una función hermenéutica "cuando se saca algo a la luz de la conciencia activa (...), cuando me aporta algo que de otro modo quedaría detrás de mí. Así, pues, sólo a través de la autorreflexión hermenéutica puedo juzgar libremente qué puede ser justificable en mi concepción previa y qué injustificable... Esto es algo que la autorreflexión hermenéutica nos enseña: que la comunidad social, con todas sus tensiones y discrepancias, nos va empujando gradualmente a una tarea común de comprensión social." (Gadamer, 1993).

Convergen, entonces, en el campo conceptual de la emancipación, categorías como las de conciencia, reflexión, ilustración, praxis, lucha, autonomía, responsabilidad..., a las que se ha acudido para posibilitar la comprensión de los testimonios recogidos a lo largo del trabajo en terreno de "Didáctica y emancipación", que se detallan en su tercera parte, "Los caminos hacia la emancipación, a través de la formación en Didáctica".

Espacios de convergencia

El campo conceptual de la emancipación estaría remitiendo así, a acciones que van más allá de la comprensión de las prácticas sociales -las didácticas, en la investigación que se encara aquí- para adentrarse en praxis concretas, de intervención y de transformación.

La emancipación estaría posibilitando el pasaje del control, a la comprensión y de ésta a la transformación. Pasaje que expresa una necesidad sentida en el campo de la formación en Didáctica: "Porque, en el área de la didáctica, los profesores hemos ofrecido, o prescripciones o denuncias. Y, más recientemente, propuestas de reformulación que renuevan las prescripciones, en respuesta a denuncias. Tal vez sea ya tiempo de buscar lo que nunca buscamos: la comprensión de los fenómenos para los cuales venimos prescribiendo, que venimos denunciando, que queremos reformular pero que, en verdad, desconocemos. Solamente a partir de la descripción de esta práctica pedagógica -tal como realmente ocurre en la clase- podremos intentar elaborar una nueva didáctica para una competencia técnica que se fundamente no en la mera denuncia sino en el conocimiento de las prácticas a que esta denuncia se refiere". (Becker Soares, 1988).

La emancipación aparece como guiada por un interés educativo hacia el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social. En acción, en las clases de Didáctica, su intención es la de permitir que los alumnos construyan modelos para revelar y superar las contradicciones en los modos existentes de autocomprensión del trabajo docente y, en general, de las formas de vida social; para propiciar en ellos autoconciencia y acción ilustrada que, a su vez, les permita mejorar radicalmente sus prácticas.

De este espacio de convergencia entre la formación en Didáctica y la emancipación se ocupa este informe. Porque, en la zona de confluencia entre ambos campos de problemas parecen registrarse cuestiones relativas a las contradicciones entre reproducción y transformación, entre razón, reflexión y acción, entre autorreflexión y práctica social, entre predominio técnico y predominio práctico...

Para analizar este campo de problemas comunes, en el proceso de investigación que culmina con "Didáctica y emancipación":

1. se detectó una experiencia concreta de enseñanza de la Didáctica a futuros maestros de educación básica,
2. se reconstruyó su genealogía y
3. se analizaron dos de sus emergentes:
 - la producción colectiva de un programa de Didáctica distinto de los habituales (Parte 2: *La formación en Didáctica, ¿hacia dónde?*) y
 - la detección de confluencias y alejamientos entre la formación en Didáctica y la emancipación (Parte 3: *Los caminos hacia la emancipación a través de la formación en Didáctica*).

Esta tarea fue encarada a partir de un diseño de investigación que, como se planteó al comienzo de esta introducción, intentara avanzar hacia un modelo de reflexividad, superando el de la objetividad; pasara de un análisis simplificado basado en la causalidad de los vínculos entre

Didáctica y emancipación hacia una racionalidad compleja; superara el mero cuadro de situación para adentrarse en la potenciación⁹ de acciones emancipatorias para la formación docente.

Las páginas que siguen muestran en detalle este proceso y sus productos.

2

LA FORMACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA, ¿HACIA DÓNDE?

La investigación en el campo conceptual de confluencia entre la formación en Didáctica para maestros de educación básica y la emancipación que retoma este informe, tiene una historia.

En este capítulo de "Didáctica y emancipación" se intenta reconstruir esa historia de la investigación, a través de tres títulos:

- **La formación docente en Didáctica diez años atrás**, que reseña un balance inicial elaborado en los '90, respecto de las tendencias dominantes de la formación en el área;
- **Indicios de un proceso de cambio**, en el que se presenta una experiencia innovadora de enseñanza de la Didáctica a maestros en formación, en la que se focaliza el estudio de caso promovido en este informe;
- **Un plan de trabajo para avanzar en la indagación**, título desde el que se describe el diseño de la investigación en sí, en sus fundamentos, en su metodología y en sus estrategias.

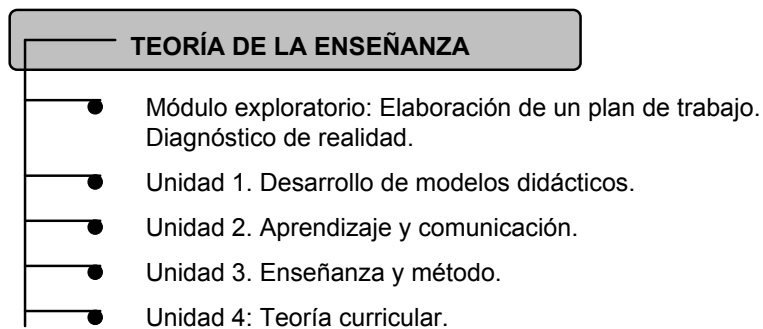
La formación docente en Didáctica, diez años atrás

En 1991, una investigación llevada a cabo en el marco de la cátedra de Didáctica y Talleres de Docencia, de la Universidad Nacional de Luján daba cuenta que el 98% de una muestra de los programas de Didáctica en uso en su zona de influencia planteaban, con algunas variaciones, una organización que respondía a idéntica secuencia de contenidos:

programación ----- ejecución ----- evaluación

Se advertía en ellos un claro predominio de la dimensión técnica: enseñar al futuro docente qué hacer antes, durante y después de una clase, sin que esta acción se planteara como derivada de una concepción socio-política, pedagógica, antropológica, epistemológica... ni situada en un momento histórico institucional, específico e irrepetible.

Sólo uno de los cuarenta y seis programas considerados presentaba un eje conceptual explicitado y fundamentado, alrededor del cual se iban definiendo los problemas y construyendo la trama teórica de la disciplina. La organización propuesta en este caso de excepción era:



Excepto cinco programas de Didáctica que incluían la caracterización del sistema educativo provincial, no podía detectarse en la muestra ninguna referencia a la **realidad**. Y, aún en estos casos, se daba entrada en las propuestas sólo a rasgos contextuales que tenían que ver casi exclusivamente con la política curricular oficial, no permitiendo que otros componentes sociales se filtraran en la consideración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A esta falta de consideración del "afuera" de la clase" se unía la ausencia de atención a la complejidad de su "adentro": la enseñanza y el aprendizaje eran considerados como formando un compacto (enseñanza-aprendizaje) de implicación necesaria, una estructura inmóvil en la cual no era posible encontrar conflictos.

También era unánime la omisión del **contenido** como objeto de problematización de la Didáctica. En general, se soslayaba en su tratamiento la cuestión de qué son (cómo están determinados ideológica, sociológica y epistemológicamente los contenidos del saber enseñado, qué contenidos no se enseñan en la escuela, por qué son excluidos...) para poner todo el énfasis en la problemática de cómo estaban organizados en el currículum formal y cómo podían ubicarse en una planificación de curso, de unidad o de clase. En la generalidad de los programas analizados, tampoco había lugar para la consideración del proceso por el que un contenido pasa del currículum escrito oficial al currículum real.

Diez años atrás, en la Formación en Didáctica, aparecía una cuestión, la del **currículum**, incluida -esta vez sí- en todos los programas de Didáctica General considerados. En ellos se proponía el tratamiento de los "Lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires" y, con más o menos variaciones, la tarea fundamental consistía en la lectura, la detección de sus organizadores fundamentales -ejes, objetivos direccionales, objetivos operacionales-, y la consideración de la continuidad horizontal y vertical.

Del total de 46, 17 programas (37%) no incluían bibliografía que proveyera un marco teórico para realizar el análisis, recomendándose exclusivamente la lectura del documento oficial. Los programas que sí indicaban bibliografía reforzaban la fractura (entre lo que "necesita un maestro o un profesor": las técnicas para "bajar" a la práctica el currículum pensado, y lo que "no tiene por qué saber un maestro o un profesor": los fundamentos, las concepciones estructurantes, los grandes sistemas de ideas y de prácticas sociales que dan sentido no sólo al currículum pensado sino también al vivido) al no aportar, en general, ninguna referencia al currículum real, a la problemática abierta por la Sociología del Currículo, a la necesidad de someter a vigilancia el currículum oculto y analizar el currículum nulo ni, entre otras posibles, a la investigación didáctica como instancia que permite a maestros y a profesores mantener el currículo abierto a discusiones, replanteos, reformulaciones y cambios, considerándolo una formulación hipotética en constante diálogo con el proceso didáctico concreto.

En los objetivos de los programas de la muestra, en general, no se encontraban **planteos exigentes** respecto de la formación de los futuros maestros y profesores. Sí estaban presentes propósitos *de reconocimiento*: los alumnos de los Institutos de Formación Docente –IFD- eran instados a recordar información acerca del proceso didáctico tomado como modelo y, en algunos casos, a utilizar estos contenidos para resolver problemas didácticos mediante procedimientos - bastante parecidos a algoritmos- que los llevarían a un planteo "correcto" de la enseñanza.

Y se cerraban en ese punto las expectativas de formación. Sólo un porcentaje mínimo de propuestas iba más allá, planteando exigencias *de comprensión* consistentes en proponer a los futuros docentes que dieran sentido a los procesos didácticos planificados -ya que no protagonizados u observados- a partir de un marco teórico actualizado y abarcativo. Ninguno de los programas planteaba la máxima exigencia: elaborar nuevas hipótesis acerca de los procesos didácticos, hipótesis que llevaran a los futuros docentes a organizar diseños de investigación que les posibilitaran construir nuevas explicaciones y nuevos significados que superaran la ciencia didáctica vigente y las condiciones reales imperantes.

Esta escasísima exigencia de logros estaba acompañada de una falta de visión de unidad **teoría-práctica**. Las "prácticas" se planteaban en estos programas como, en general, una clara aplicación de los contenidos teóricos, ciertamente a la zaga del avance de la ciencia didáctica y de una fundamentación crítica.

En un porcentaje mayoritario de los programas de Didáctica analizados, aparecía como **competencia profesional** básica de los alumnos la del dominio de las técnicas de planificación. Sólo en muy contados casos se entendía a esta habilidad como sustentada en una determinada concepción de la enseñanza, del conocimiento, del aprendizaje... El propósito parecía ser, en general, enseñar a los futuros docentes a planificar por la planificación misma, sin propiciarles indagar en la intención y en el impacto social de ese proyecto, presentado siempre en abstracto. La planificación no parecía estar considerada como hipótesis, como diseño de una solución creativa para problemas concretos, como sistema abierto a completarse por un proceso de constante reflexión de todos los involucrados. A la inversa, todo el énfasis parecía estar puesto en el orden, en una prolija distribución de los elementos del proceso didáctico... en el papel, dando un nuevo indicador del carácter prescriptivo dominante.

La concepción de **conocimiento profesional** que fue posible reconstruir a partir de una buena parte de los proyectos analizados tenía que ver, así, con el dominio de principios causales de alto grado de generalidad, de los que los alumnos derivarían reglas técnicas de acción que les permitieran un ajustadísimo control técnico del proceso didáctico.

La problematización acerca de **qué es la Didáctica** era un elemento tácito en la mayoría (80%) de los programas. También, la *investigación en Didáctica*; en los programas considerados no se registraba ningún indicador que hiciera suponer que el estudiante era alentado a reconstruir conocimientos en la materia, indagando en la práctica educativa en busca de elementos que le sirvieran como alternativas de acción y que, a la vez, pudieran formar parte del caudal teórico de la Didáctica.

Hasta aquí los datos de aquel informe de diez años atrás.

Pero, la investigación no terminó allí.

Indicios de un proceso de cambio

Este mapa de la formación en Didáctica (Universidad Nacional de Luján, 1991) posibilitó reconstruir la perspectiva desde la que los profesores de Didáctica encaraban su ejercicio docente, el recorte realizado en el campo disciplinar, sus intenciones, su base bibliográfica, como primer paso para la comprensión de lo que sucedía en su práctica.

A partir de él, se proyectó un trabajo conjunto con los profesores de Didáctica de los IFD. Se impulsaron -durante 1992- doce reuniones de trabajo que convocaron a entre nueve y doce profesores de Didáctica de los IFD y a los cinco integrantes de la cátedra de Didáctica de la U.N.Lu. Guiaron esta tarea los propósitos de:

- Profundizar en el análisis de los modelos didácticos vigentes en las teorías y prácticas de la enseñanza, en sus supuestos y en sus propuestas de acción, para generar enfoques y prácticas alternativas a las vigentes en nuestro medio.
- Replantear la problemática didáctica en sus distintas dimensiones, incorporando aportes de distintas corrientes, en la perspectiva de generar propuestas de investigación colectiva.

Durante estas reuniones se fue construyendo una agenda propia de contenidos que, finalmente, resultó:

- Status epistemológico de la Didáctica. La construcción de su objeto. Didáctica y Ciencias de la Educación. Transformación histórica. Teorías de la enseñanza y teorías del aprendizaje.
- Panorama del campo curricular en el siglo XX. Modelos y abordajes. Estructura de diseño y niveles de concreción. Análisis de experiencias actuales en nuestro país.
- El trabajo docente. El pensamiento práctico del docente y su organización de estrategias. Fines, métodos y recursos: interrelación y puesta en acto en la clase. La investigación acerca de la clase: apertura de propuestas para producir colectivamente.

En 1993 se desarrolló la Primera Jornada Regional de Profesores de Didáctica: "Dimensiones de la Didáctica en los planes de formación docente". Esta Jornada contó con la asistencia de casi doscientos profesores de Didáctica -general y específicas- que participaron de los planteos de un panel de especialistas y que integraron comisiones de trabajo de las que surgieron líneas generales para un programa de formación continua en el área. A partir de los puntos de urgencia detectados en la Jornada, desde la UNLu se generaron múltiples acciones de formación continua durante 1994 a 1998: conferencias, talleres de educadores, cursos, seminarios...

Asimismo, se fue conformando una base bibliográfica, cuya elaboración en seminario sustentó el análisis. En estos seminarios se sentaron las bases para un programa de Didáctica alternativo, a ser diseñado y llevado a la práctica por los equipos docentes de los IFD que lo desearan.

Este nuevo programa de Didáctica fue puesto en marcha y generó un proceso de seguimiento. Durante el período 1993-1998 se llevó a cabo una experiencia de investigación en la acción en, inicialmente, dos cátedras de Didáctica General de Profesorados para la Enseñanza Primaria de la provincia de Buenos Aires, cuyos titulares reorganizaron su tarea a partir del nuevo programa producido por los asistentes a las reuniones de trabajo del año anterior, y aceptaron recibir a profesores universitarios y a profesores de otros IFD en calidad de observadores. Asimismo, se complementó el proceso de innovación curricular con reuniones semanales de análisis de los registros de observación y con evaluaciones colectivas permanentes.

¿Por qué se podría caracterizar a este programa como una propuesta alternativa¹⁰ de formación en Didáctica?

Es posible reconstruir una respuesta para este interrogante, a través de testimonios expresados por las profesoras del IFD en las reuniones de análisis del programa y de las clases:

-- Nuestra idea para este programa es que sean las prácticas de los maestros reales las que permitan desenterrar la teoría didáctica -la que, indudablemente, tienen los maestros- y la de otros investigadores... digamos... académicos; el punto de partida son los indicios que las chicas "rescataron" (Sí... sé que no es una buena palabra esto de "secuestrar" sucesos de la realidad...)... digo... los datos que tomaron en las escuelas en las que se integraron son el desencadenante de las clases. Mi supuesto -y el de María Teresa y Beatriz en los otros primeros años- es que las prácticas contienen la teoría más o menos explícita -en general, menos- y deben ser las acciones de todos los días las que se constituyan en el punto de partida para un estudio didáctico.

.....

-- Optamos por partir de casos... pero de ninguna manera de casos dibujados ("cocinados" por nosotras...), sino de testimonios recogidos por los grupos, de escuelas reales y aulas reales... Lo que no me convence todavía demasiado es ser yo quien selecciona los casos... Porque -como no podía ser de otra forma- las chicas traen al Instituto un mundo de datos, que no podemos analizar ni siquiera considerar al mismo tiempo. Entonces, yo les propongo focalizar (no recortar) en algunos aspectos; y ahí surgen mis remordimientos... pero es un tironeo que ya podremos superar de alguna forma...

.....

-- Por supuesto que este trabajo con casos no es un simple ejercicio de "echar una mirada". El propósito está en que las chicas estén capacitadas para generar cambios en esas realidades didácticas... (...) En esta clase, por ejemplo, se produjo un salto importante... Las chicas habían leído el material bibliográfico del dossier y su comprensión de lo que habían observado en la escuela tuvo otra calidad (...) Creo que en esta clase

lograron comenzar a avanzar de la información a la representación, y de la descripción a la explicación. (...) Por supuesto, nuestro propósito no es sólo que las chicas comprendan que los modos de enseñar tienen que ver con rutinas, con contextos, con supuestos, con costumbres, con ideologías... sino que detecten categorías interpretativas, que relacionen las prácticas de enseñanza que suceden día a día con la teoría didáctica.

.....

-- Plantear nuestra materia, Didáctica, como un análisis de las ventajas y las desventajas de los diferentes métodos es plantearla mal. La enseñanza -como todo otro proceso social- no puede entenderse si, desde afuera, le imponemos categorías, sino si las chicas reconocen las categorías inherentes a la realidad, que es contradictoria... y complejísima...

.....

-- La realidad didáctica es un nudo y las definiciones sencillas y claras no sirven para otra cosa que para ocultar todo lo problemático de ese nudo, de esa maraña que se entreteje cuando un maestro quiere enseñar. El diccionario que preparé [se refiere a un glosario de términos didácticos utilizado como material de trabajo en la clase de la semana en curso] tiene la función de problematizar, no de aquietar...

.....

-- Después de las críticas vienen las soluciones... Denuncia y anuncio, como dice Freire. Pero, por supuesto, las soluciones no son dogmáticas ni sólo dispositivos técnicos (...) Y, todo esto, con el propósito de que las chicas valoricen los espacios de generatividad, de creación que siempre pueden construirse en la escuela... Me importó señalar que la realidad no es monolíticamente determinante. (...) La idea es completar el circuito práctica-teoría-práctica y "volver" a la realidad; por supuesto, no para aplicar sino para advertir nuevas contradicciones...

.....

-- Yo en mi clase, les di un texto con que Peter Mc Laren cierra una conferencia en México. Les leo: "Para concluir, me gustaría sugerir a mis colegas latinoamericanos que ésta es la posición de la pedagogía crítica: descubrir que nosotros, como sujetos humanos, nos hemos convertido - como maestros, como estudiantes y como ciudadanos de nuestras comunidades- y que hemos sido capaces de cuestionar y de retar (...) El futuro no pertenece a aquellos quienes están satisfechos en quedarse donde están ni a quienes, inconscientemente, no aprenden el significado de la esperanza sino a aquellos que pueden pensar y actuar críticamente. Pero el futuro también pertenece a aquellos que pueden soñar, porque es a través de los sueños que la esperanza brinda sus alas, transportando nuestros pensamientos y acciones desde donde el mundo es hacia el mundo de lo que podría ser."

.....

¿Cuál es el contenido del programa de Didáctica General elaborado colectivamente por los profesores que protagonizaron la experiencia, al que aluden estas colegas?

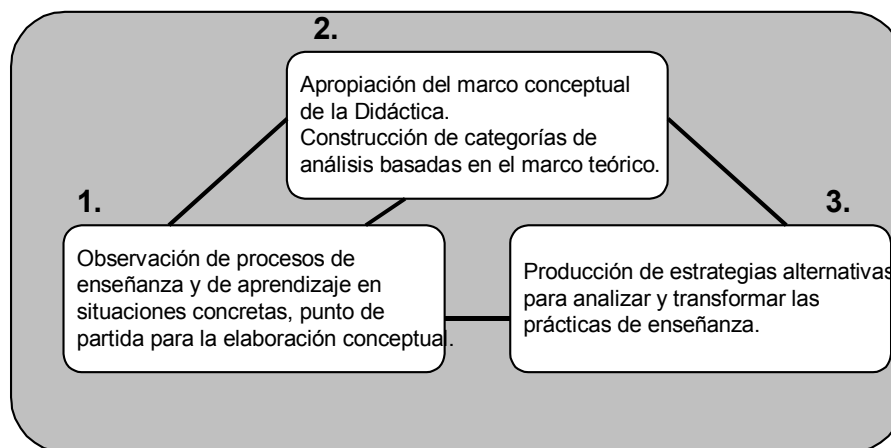
DIDÁCTICA GENERAL

Este programa de **Didáctica General** está concebido como un programa flexible de trabajo para el docente y para los alumnos del Tronco Común del Magisterio Superior.

El encuadre de este proyecto de trabajo se concentra en una concepción de Didáctica que, como señala la especialista Vera Candau:

- Procura partir de un análisis pedagógico concreto y de sus determinantes.
- Contextualiza la práctica docente y procura repensar las dimensiones técnica y humana, siempre situándolas.
- Analiza las diferentes metodologías explicitando sus presupuestos y los contextos en que fueron generadas, la visión de hombre, de sociedad, de conocimiento y de educación que vehiculizan.
- Elabora la reflexión didáctica a partir del análisis de experiencias concretas, procurando trabajar continuamente la relación teoría-práctica.
- En esta perspectiva, la reflexión didáctica parte del compromiso con la transformación social, con la búsqueda de prácticas pedagógicas que transformen la enseñanza en una acción eficiente (no se debe temer a esta palabra) para la mayoría de la población. Ensayo. Analiza. Experimenta. Rompe con una práctica profesional individualista. Promueve el trabajo en común de docentes y especialistas. Busca aumentar la permanencia de los niños en la escuela. Discute la cuestión del currículo en su interacción con una población concreta y sus exigencias...

Es por eso que, durante el cursado, establecemos un circuito práctica-teoría-práctica, que puede esquematizarse así:



A partir de este circuito, planteamos como objetivo de este curso de Didáctica General que:

Cada grupo de alumnos, partiendo de datos recogidos en la realidad y de la bibliografía trabajada, genere estrategias didácticas que le permitan una enseñanza eficiente.

Para la instrumentación de este objetivo, trabajaremos en cuatro unidades:

1. Investigación-acción en Didáctica.
2. La clase y los modelos didácticos.
3. Los contenidos en el currículum escolar.
4. Del método a las estrategias de enseñanza.

UNIDAD 1: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN DIDÁCTICA

"Por algunos caminos, a veces humildes e ignorados, en el país y en el mundo, los maestros y los profesores inquietos y disconformes han hallado formas de exponer sus experiencias, disidencias y proposiciones, a manera de honestas respuestas a las exigencias auténticas de sus compromisos diarios en las aulas. Oro puro, las más de las veces perdidos entre tantas hojarasca secas, intrascendentes. Oro puro, conviene repetirlo. Siempre ha habido docentes que lucharon contra los generadores de la rutina y del tedio, los males endémicos que, agazapadamente, van invadiendo el trabajo escolar, carcomiendo en las raíces la emotividad inicial y las primeras iniciativas renovadoras, liberadoras y creativas".

Luis Iglesias.

Contenidos:

- La enseñanza en la clase como objeto de estudio de la didáctica. El docente, el alumno y el contenido en el proceso didáctico. Los contextos institucionales y socio-históricos de la clase.
- Las prácticas pedagógicas. El discurso pedagógico.
- La investigación participativa y la didáctica. Comprensión, transformación y análisis crítico permanente de la enseñanza.

Producción de la unidad:

- A partir del encuadre de la investigación participativa, registrar situaciones de enseñanza intentando avanzar en las variables que, desde los ámbitos socio-histórico, cultural, pedagógico e institucional, convergen en ellas.
- Esbozar, a partir del análisis de datos de realidad y del análisis teórico, un cuadro diagnóstico de la problemática de la enseñanza en sus distintas dimensiones.

Bibliografía:

- ACHILLI, Elena (1989) *Escuela y democratización*. CRICSO. Ficha: "Concepto de clase y de espacio áulico".
- CASTRO, Ricardo (1992) *Sobre la vida cotidiana y los aprendizajes*. Mimeografiado.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona. Capítulo 7: "La investigación-acción como ciencia educativa crítica".
- ELLIOTT, John (1990) *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid. Capítulo 1: "¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?".

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1988) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga. Mimeografiado.
- SCHÖN, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona. Capítulo 2: "La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción".

UNIDAD 2:

LA CLASE Y LOS MODELOS DIDÁCTICOS

"Solamente el maestro puede cambiar al maestro.
Podemos reorganizar las escuelas, pero el maestro seguirá siendo el mismo.
Podemos derrumbar las paredes y hacer una escuela abierta,
pero una educación abierta es el logro del maestro.
La idea de que, si deseamos un cambio, éste consiste en controlar a los maestros,
no constituye un punto de partida.
El punto de partida es que los maestros quieran un cambio,
no que otros deseen cambiarlos a ellos".

Lawrence Stenhouse

Contenidos:

- Los modelos didácticos como categorías de análisis de las prácticas pedagógicas. Modelos tradicional y tecnicista. Modelos "activos". Modelo de la problematización. ¿Es necesario un modelo?
- Supuestos acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el contenido, la función social de la escuela.
- Búsqueda de algunas alternativas superadoras. El constructivismo sociogenético de los '90.

Producción de la unidad:

- Indagando en las distintas teorías de la teoría de la enseñanza que intentan explicar las prácticas profesionales docentes y en la carpeta de casos construida en la unidad anterior, redactar la fundamentación del propio proyecto curricular de grado o sala, desde una posición crítica y superadora.

Bibliografía:

- DAVINI, María Cristina (1992) *Currículum y prácticas pedagógicas en la formación docente. Apuntes para la reflexión*. Mimeografiado.
- HILLERT, Flora (1990) *Enseñanza, aprendizaje y conocimiento*. Ministerio de Educación y Justicia. República Argentina. Capítulo 1: "Conocimiento y modelos didácticos".
- SNYDERS, Georges (1970) *Pedagogías progresistas*. Narcea. Madrid. Capítulo 1: "La educación tradicional"; 2: "La nueva educación"; 3: "Hacia una síntesis".

UNIDAD 3:

LOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

"De escuelas normales, de escuelas superiores
o facultades autoritarias,
no saldrán docentes participativos y democráticos.
De centros de formación docente con inseguridad
frente a los contenidos y frente a la autoridad, no saldrán docentes flexibles.

De centros de formación donde el mecanismo didáctico es la repetición,
no saldrá un docente orientado
hacia la investigación y el descubrimiento.
De centros de formación alejados
del conocimiento sociológico y pedagógico
que existe en el propio país en que funcionan,
no saldrán docentes actualizados, capaces de crear motivación
por el conocimiento y el descubrimiento en sus alumnos".

Contenidos:

- El currículum como proceso. Currículum pensado y currículum vivido. Los contenidos escolares como decisión del equipo docente de la escuela.
- Criterios para la selección de contenidos: significatividad, relevancia, actualidad...
Criterios para la organización de contenidos: campo de contenidos, campo conceptual, eje, unidad didáctica, proyecto de aula.
- Los contenidos en el papel: la planificación didáctica.
- Los materiales curriculares como medios.

Producción de la unidad:

- -Establecer criterios para la selección y organización de los contenidos de enseñanza.
- -Precisar los contenidos de una unidad didáctica, alternativos/complementarios a los de las clases observadas.

Bibliografía:

- ENTEL, Alicia (1988) *Escuela y Conocimiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988) "Aproximación al concepto de currículum". *El marco curricular en una escuela renovada*. Popular. Madrid.
- POZO, Juan Ignacio (1992) *Los contenidos de la Reforma; enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana. Madrid.

UNIDAD 4: DEL MÉTODO A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

"Reivindicamos así, tanto al enseñar como al aprender,
su dialéctica permanente, su valor creativo.
Si el docente ejercita continuamente una vigilancia didáctica
sobre su quehacer, si lo problematiza,
si reflexiona acerca de él con sus colegas,
si indaga acerca de por qué y cómo aprenden sus alumnos,
relacionándolo con cómo y por qué actuó él de cierta manera,
logrará quebrar las rutinas y desenajenar en parte su trabajo,
que no será ya el del cumplimiento riguroso de un plan prefijado,
con unas técnicas elaboradas por expertos,
para ir ganando en la transformación de su práctica, la de su grupo,
la de sus compañeros, la de la institución y la de sí mismo.
Proponernos el trabajo de esta manera es un desafío.
Supone el no tener las cosas resueltas en primera instancia,
admitir la incertidumbre, aceptar los conflictos,
plantearse rupturas de certezas, admitir dudas, aceptar colaboraciones,

Y, ¿qué otra cosa constituye todo esto, sino la posibilidad de aprender?".

Susana Barco.

Contenidos:

- Método. Metodología. Estrategias. ¿Técnicas?
- El método crítico como síntesis.

Producción de la unidad:

- Diseñar, poner en marcha y evaluar estrategias progresistas de enseñanza.

Bibliografía:

- BARCO, Susana (1990) *Didáctica y currículum*, Universidad de Salta. Mimeografiado. Concepto de "Estrategia didáctica".
- CAMILLONI Alicia y LEVINAS Marcelo (1989) *Pensar, descubrir, aprender*. Aique. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria y RODRÍGUEZ, Azucena (1974) "El método, factor unificador y definitorio en la instrumentación didáctica". *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Setiembre.
- RATHS, Louis (1971) *Cómo enseñar a pensar*. Paidós. Buenos Aires.
- SOUTO, Marta (1993) *Técnicas de enseñanza. Guía bibliográfica para docentes y especialistas en educación*. Universidad de Buenos Aires.

Este proyecto es sólo una tentativa de trabajo que irá revirtiéndose durante el cursado.

La acreditación de **Didáctica General** estará dada por tres instancias:

- participación de los alumnos en clase;
- presentación de los trabajos prácticos en las fechas convenidas y aprobación de éstos con seis puntos como mínimo;
- aprobación de dos escritos parciales, o su recuperatorio, con seis puntos.

Si se hubiera logrado una nota mínima de seis puntos en cada instancia, se habrá aprobado la materia. Si no se hubiera logrado este mínimo pero sí notas de cuatro o cinco puntos, se podrá rendir examen final de Didáctica General, debiéndose recurrir la materia con notas inferiores a cuatro.

-- Creo que pudimos generar un programa que permite a las chicas percibir a los problemas didácticos como problemas prácticos -ni técnicos ni teóricos-. De lo que está sucediendo en el desarrollo del trabajo, estoy satisfecha (...), fundamentalmente, del modo como se posicionan en los sucesos de las escuelas, entendiendo a esta realidad -la de la enseñanza, la didáctica- no como incontrolable ni como dada, sino como posible de ser reflexionada y modificada.

.....

El trabajo realizado a partir de este plan propició, así, la generación de alternativas de acción que lo distanciaban del cuadro de situación de la formación en Didáctica delineado a comienzos de los '90 (Alcón, 1997). Pero, también, permitió el surgimiento de nuevos problemas, muchos de ellos expresados en las reuniones de trabajo con las profesoras de Didáctica del IFD:

-- Creo que hoy fuimos un poco superficiales. (...) Me estoy preocupando más por destotalizar las clases hacia adentro que hacia afuera. (...) No puse suficiente énfasis en la clase de John como implementación de un proyecto político, además de educativo ni es su tan marcado carácter ideológico... pero me sostengo mucho en lo que están trabajando con Silvia en "Fundamentos...". [se refiere a "Fundamentos de los procesos educativos", otra materia de primer año, de cursado simultáneo con Didáctica General] Mientras nosotros estudiamos un modelo didáctico, ella estudia con las chicas el modelo pedagógico y socio-histórico-político correspondiente.

.....

-- Sí... faltaron conceptualizaciones. Nos dominó la emoción y no abordamos los conceptos de *caja negra*, *objetividad*, *control*, *lo visible*, *la eficiencia*, *la enseñanza con éxito*, *la neutralidad*, *el control del rendimiento*, *el principio meritocrático*... un millón... los pasamos de largo a todos... Por esto de dejarnos invadir por el rechazo, tampoco pudimos sostener el método de reflexión crítica...

.....

-- Hubiera querido plantear los tironeos - violentos, permanentes, que vienen de lugares tan distintos- que el maestro enfrenta en el aula... pero me parece que no logré trabajar esto de las contradicciones en todo su dramatismo...

.....

-- Son los problemas históricos de todos nosotros... Me parece que pusimos todo el peso en la situación encapsulada de Graciela [la maestra que proveyó el testimonio que sirvió de punto de partida para la clase de Didáctica de la semana] y no fuimos capaces de vincularla con otros testimonios del pasado ¡Tendríamos que haber traído a Juana Manso a la clase...!, a maestras del siglo pasado, a maestros de otros lugares de América... Estuvimos flojas...

.....

Y otras limitaciones, más solapadas, más complejas, que fueron desentrañándose lenta y dificultosamente, y que "Didáctica y emancipación" –este informe– se propone reseñar.

Un plan de trabajo para avanzar en la indagación

Desde febrero de 1998, en el ámbito de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se delinea una nueva etapa de este proyecto de investigación, encarando una cuestión que –entre las muchas que se pusieron en evidencia

como interrogantes a lo largo de esta experiencia sostenida– se presenta como necesaria de problematizar:

¿Se está trabajando para la emancipación?

De este entrecruzamiento entre una experiencia real de formación en Didáctica y del “alerta” teórico que plantea Theodor Adorno con sus principios de educación para la emancipación, es que surge como cuestión la configuración de un campo de convergencia entre la Didáctica y la práctica emancipatoria

Para el diseño metodológico de esta nueva etapa de la investigación, comprendida en el período 1998-2000 y que será la reseñada en este informe a partir de aquí, se formularon dos preguntas fundamentales:

- ¿Qué se investigará?
- ¿Cómo se investigará? ¿Por qué hacerlo de este modo?

1. ¿Qué se investigó?

A partir de la investigación *Didáctica y Emancipación* se intentó:

- Detectar y sistematizar los indicios de trabajo para la emancipación que pudieran registrarse en la experiencia de formación docente en Didáctica.
- Conceptualizar las clases reconstruidas acerca del trabajo para la emancipación.

Esta tarea de detección, sistematización y conceptualización de indicios y su confrontación con las categorías provenientes de la corriente pedagógica que promueve una educación para la emancipación, se focalizó en las clases de Didáctica¹¹ de un Instituto de Formación Docente en las que, con participación de profesores universitarios en calidad de observadores externos, se llevaba a cabo la experiencia de cambio curricular en el marco de la cual se intentaba enseñar Didáctica General de un modo distinto al habitual, signado –este último– por una adhesión excluyente a la dimensión técnica de formación.

Estas clases de Didáctica constituyeron, entonces, el campo de estudio de esta investigación.

2. ¿Cómo se investigó? ¿Por qué se lo hizo de este modo?

A partir de una primera focalización del *qué* de la investigación, se definieron los encuadres generales acerca del *cómo* de la tarea por realizar.

Para precisar la estrategia general de la investigación se retomaron los objetivos planteados inicialmente. El primer objetivo ("Detectar y sistematizar los indicios de trabajo para la emancipación que pudieran registrarse en la experiencia de formación docente en Didáctica"), aludía a la intención del paradigma cualitativo de construir teoría a partir de datos. El segundo ("Conceptualizar las clases reconstruidas acerca del trabajo para la emancipación"), precisaba una línea de indagación hacia la generación de conceptos que contribuyeran a la comprensión de los procesos educativos que se promueven desde las clases de Didáctica. Uno y otro expresaban la decisión metodológica de un movimiento hacia la conceptualización,

A partir de las líneas de acción tendidas por los dos objetivos de "Didáctica y emancipación", se procuró focalizar la tarea en la comprensión más que en la validación, en la elucidación¹² más que en la explicación, en lo hipotético¹³ más que lo asertivo.

La opción fue, entonces, por una lógica cualitativa, en el marco de la cual se intentó dejar de lado eventuales estrategias que tendieran a simplificar un campo social complejo como es el de la formación en Didáctica en su entrecruzamiento con el campo de problemas indagado por la teoría de la emancipación.

En esta investigación, los testimonios de realidad acerca de qué sucedía en la clase de Didáctica, constituyeron el punto de partida. Los datos de la observación "en terreno" permitieron precisar el problema y sus objetivos, encuadrar el marco teórico y ajustar las técnicas de trabajo.

Se optó aquí, entonces, más por la *im-plicación* (Landesmann, 1993) cuyo acercamiento al objeto se inscribe en la complejidad y el reconocimiento de la opacidad del proceso de formación en didáctica y del proceso emancipador, que por la *ex-plicación*, en donde se busca cierta simplificación y transparencia de los objetos de investigación. El reconocimiento de esta opacidad implicó un diseño en el que se priorizaron tareas de explicitación, elucidación (que no se confunde aquí con explicación) y de interpretación de los datos.

El diseño correspondió a una **investigación evaluativa**; en ella subyació la "necesidad de recoger información con el fin de ofrecer -a otros- información y evidencias sobre cómo se están desarrollando los programas (...) La investigación evaluativa *per se* creó el clima que ha permitido volver a preguntarse: '¿Por qué se hacen las cosas de esa manera?' (Cook, 1986).

Resultó también, un diseño de **caso único**, que intentó superar el peligro de ser sólo un 'cuentacuentos' (Carr, 1996), intentando la exploración individual de los sucesos de las clases de Didáctica del IFD de una localidad de la provincia de Buenos Aires como ejemplo, como concreción, de una cuestión general.

Por esto, resultó necesario compilar hechos, pero no suficiente, por lo que, para cada observación particular, se rastreó y configuró su lugar adecuado en la estructura teórica. En este sentido, la metodología de trabajo de "Didáctica y emancipación" se enmarcó en el concepto dialéctico de totalidad, intentando distanciarse del concepto funcionalista de sistema: Cada suceso didáctico se entendió como "un fragmento que se abre a la totalidad histórica de una trama social, cuyo contexto descifra en su auténtica naturaleza de parte de un contexto general objetivamente significativo" (Habermas, 1978).

Las tareas desarrolladas, fueron de relevamiento y de análisis de información. Las primeras, de desarrollaron, fundamentalmente, durante los años 1998 y 1999; las segundas, se efectuaron simultáneamente con las de recolección de datos y se prolongaron durante los primeros meses del 2000.

El trabajo de investigación en los procesos de base, se llevó adelante mediante la observación, el acompañamiento y el análisis de la forma como los actores -profesoras de Didáctica del IFD, alumnos de sus cursos- interactuaron en una clase de Didáctica, de acuerdo con su propia interpretación de la realidad.

Con vistas a ajustar los primeros borradores del diseño de investigación, se iniciaron tareas de búsqueda en terreno y de una sistematización inicial de los testimonios recogidos. Los resultados

de esta tarea inaugural de conformación del corpus empírico, fueron integrados en un informe a tres columnas, una planilla de buceo en terreno (Sirvent, 1998). La primera de las columnas, la de "Observables", incluyó el registro de testimonios (la planificación de la experiencia que constituye el objeto de estudio de la investigación, expresiones de las docentes que coordinaron la tarea, registros de las clases de Didáctica General enmarcadas en la experiencia, protocolos de trabajos prácticos, informes de los alumnos, evaluaciones parciales y finales...). Ésta fue completada por la columna de "Comentarios", que recogió las impresiones y acotaciones de los observadores, y por la columna de "Análisis" en la que se seleccionaron algunos avances de la teoría que podría explicar los procesos presenciados.

Cuando, en ese registro a tres columnas, se creyó detectar un tema emergente, éste se puntualizó.

Estos primeros datos recogidos "en terreno" implicaron el replanteo de algunos componentes del encuadre teórico del diseño, específicamente el ajuste de sus objetivos y de los conceptos estructurantes del marco conceptual, operando como posibilitadores de un muestreo teórico.

Las técnicas que se utilizaron fueron, entonces:

- Observación (de las clases de didáctica y de las reuniones de los profesores del área).
- Entrevistas (a los profesores, a los alumnos...).
- Análisis de documentos (programa de Didáctica; protocolos de trabajos prácticos para los alumnos de Didáctica; desarrollo de los trabajos prácticos; protocolos de evaluaciones; informes elaborados por los alumnos durante las evaluaciones...).
- Diario del investigador.

Durante este proceso de relevamiento de información, se tomaron algunos recaudos:

- No tratar al proceso didáctico como un objeto físico. El proceso didáctico, así como el emancipador fueron concebidos "sujetos", en el sentido de que poseían una singularidad, una opacidad que era necesario elucidar.
- Tratar de no buscar "evidencias" sino indicios.
- Tomar posición, situarse respecto de los datos que fue proveyendo la realidad.
- Evitar sesgos en la información, para no caer en el efecto creador de predicciones acerca de la vinculación entre los procesos didácticos y los procesos emancipatorios.
- Evitar volverse indiferentes a los datos que no se esperaban.
- Procurar captar la naturaleza lujuriente (Ardoino, 1993) del campo de estudio que se desplegaba en las clases de Didáctica.
- Superar la angustia de encontrar datos diferentes a los que se habían supuesto, recordando a Foucault cuando habla de "la desorientación del sujeto que conoce" (1984).
- Procurar explicitar lo implícito de las distintas técnicas y procedimientos de recolección de la información.
- Trabajar en la superación de la ilusión por la semejanza, buscando matices, indagando en lo propio de la situación a estudiar, antes que en su parecido con otras o con la teoría.

Coherentemente con los objetivos de esta investigación y con su estrategia general, el énfasis de las técnicas de análisis de la información no estuvo en que fueran exactas sino en que fueran rigurosas.

La técnica de análisis de la información conformó una heurística de investigación cualitativa (Sirvent, 1998), integrada por:

1. Elaboración de registros en tres columnas (Observables – Comentarios – Análisis)
2. Lectura intensiva de registros.
3. Búsqueda y detección de temas emergentes.
4. Identificación de temas recurrentes.
5. Primera organización de fichas de testimonios, de acuerdo con estos temas recurrentes.
6. Comparación de rasgos comunes y no comunes de los testimonios agrupados.
7. Escritura de informes breves respecto de la sistematización de estos datos.

A lo largo de todo este proceso se registraron vueltas sucesivas a las clases que integraron la base empírica del informe, para reconstruir ejes que permitieran avanzar en elaboraciones teóricas cada vez más generales, en interconexiones con otros datos de realidad y con otros datos teóricos, y en aperturas.

Se previó una estrategia comparativa constante entre datos y teoría, y –dentro de cada uno de estos campos- entre las entidades que los componían, así como entre las personas que aportaban información y las que la sistematizaban.

Se utilizó la triangulación como técnica de trabajo, en los procesos de análisis.

En este momento de análisis de la información, los recaudos metodológicos fueron:

- Preocuparse más por las significaciones que por las razones.
- Procurar explicitar lo implícito de los procesos de análisis de la información.
- Preocuparse más por mostrar que por demostrar.
- Problematizar lo que se suponía “evidente”, obvio; analizar los datos como si por primera vez se percibieran.
- Poner en duda las tendencias dominantes que fueron surgiendo en este proceso de análisis de la información.
- Definir los puntos de referencia en relación con los cuales se evaluaban las significaciones, y los determinantes.
- Detectar las recurrencias, las prevalencias, pero también los datos que remitieran a la singularidad.

3

LOS CAMINOS HACIA LA EMANCIPACIÓN, A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA

La observación sistemática de las clases de Didáctica General a lo largo de dos ciclos lectivos - 1998 y 1999-, la participación en las reuniones para la planificación y la revisión de tales clases llevadas a cabo por las profesoras del IFD y por observadores externos, la integración en seminarios de análisis bibliográfico..., permitieron contar con los referentes empíricos que sirvieron de punto de partida para "Didáctica y Emancipación".

Esta tercera parte del informe, sistematiza tales testimonios, alternándolos e integrándolos con los referentes teóricos, con el propósito de obtener una descripción densa (Geertz, 1987) del campo conceptual de convergencia que constituyen la formación en Didáctica y la emancipación.

Para organizar unos y otros -datos de realidad y conceptualizaciones-, se los ha agrupado en distintos títulos:

- Didáctica y conciencia.
- Didáctica y reflexión.
- Didáctica e ilustración.
- Didáctica y conocimiento teórico.
- Didáctica y praxis.
- Didáctica y lucha.
- Didáctica y capacidad de amor.
- Didáctica y potenciación.

En cada uno de estos agrupamientos, los segundos términos de los títulos contribuyen a desagregar el campo social de la emancipación.

1. Didáctica y conciencia

De acuerdo con la ideología hoy dominante,
cuanto más se ven los seres humanos a merced de constelaciones objetivas
sobre las que carecen de todo poder o
sobre las que no creen posible saber nada, tanto más subjetivizan esta incapacidad.
(Adorno, 1998)

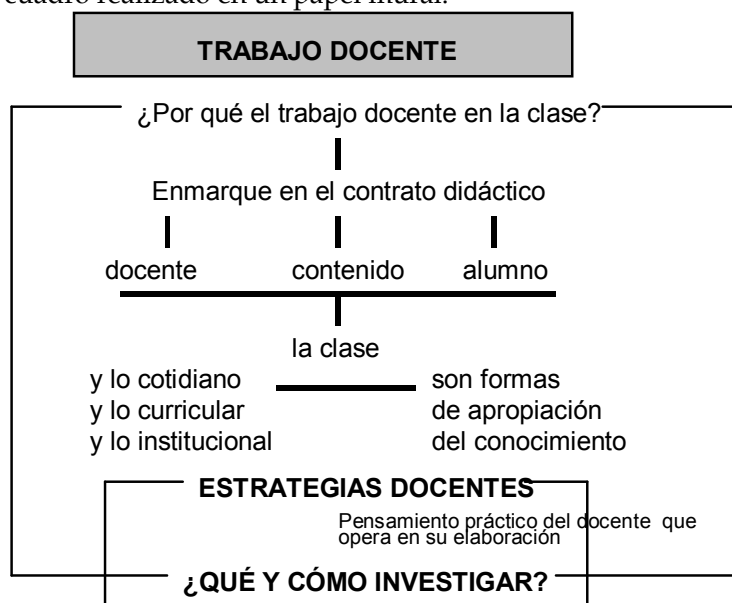
Las estrategias docentes¹⁴ observadas, comienzan -invariablemente- con una propuesta de interrogación de las alumnas del curso de Didáctica respecto de sucesos de la realidad de las clases¹⁵ que han observado a lo largo de su período inicial de integración en escuelas de la zona de influencia del IFD.

Para reconstruir esta generación de intercambios entre la realidad didáctica y el discurso didáctico, resulta esclarecedor considerar cómo se han iniciado las distintas unidades que integran el programa.

"La clase y los modelos didácticos" es el título de la segunda unidad del programa de Didáctica General. En este caso, la profesora observada es Ester, que comienza de este modo su propuesta de toma de conciencia inicial:

-- Bueno, -plantea a su grupo-. Ubiquémonos en nuestro mapa. Acabamos de cerrar la unidad uno... y de abrir el trabajo para el resto del año. Ya tenemos mucho material para ir analizando y, seguiremos juntándolo desde el T.I.R.E. [Taller de Integración con la Realidad Escolar, asignatura de cursado simultáneo]. Veamos qué nos espera en las próximas siete u ocho clases.

Lee un cuadro realizado en un papel mural:



-- Mi parte del trabajo está cumplida. Leí las carpetas que ustedes entregaron (cada una tiene un comentario; ya habrán visto...) y, para hoy, por ejemplo, dejé en fotocopidora tres casos para que revisemos entre todas (¿Los leyeron?) y empecemos a explicarnos los porqué de las tareas de los maestros y de los chicos. Dos de esos casos -el relato de un maestro de Sociales de... a ver... quinto grado y el comentario de la directora de la escuela 27 sobre una clase de segundo- son de las carpetas de ustedes, de los grupos de la escuela 27 y de la escuela 13; yo incluí una tercera clase que saqué de un libro de didáctica porque es medio extraño encontrar algo así en nuestra realidad, pero es muy interesante lo que plantea Ackerman, que es el autor...

-- Pero, ¿es una clase de verdad?

--Sí, sí... es el modelo que proponen ellos para una buena enseñanza.

-- Yo pensé que era un chiste. Un chiste de humor negro porque me pareció un horror...

.....

-- Hoy comenzamos a trabajar -"Los contenidos en el currículum escolar", la tercera unidad del curso de Didáctica (...) Este afiche es una ampliación de la planillita que ustedes usaron para recoger las opiniones de los maestros y maestras de las escuelas. ¿Se acuerdan?

LOS CONTENIDOS QUE ENSEÑÁS	
1. Características que tienen y que no quisieras que cambiaran (¿Con qué estás conforme?)	2. Características que tienen y que quisieras que cambiaran (¿Qué les sobra?)
3. Características que no tienen y que no quisieras que aparecieran	4. Características que no tienen y que quisieras que tuvieran (¿Qué les falta?)

-- A partir de los datos que aportaron los maestros, armamos este cuadro, que vamos a transformar en el problema inicial para nuestro análisis en esta unidad...

1. Características que tienen y que no quisieras que cambien los contenidos que enseñás y que tus chicos aprenden. (¿Con qué estás conforme?)
- Se integran con los conocimientos que los chicos ya manejan.

<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionan, problematizan las ideas previas de los alumnos. - Son adecuados a la edad del grupo. - Son provistos por distintos medios: por mí, por los mismos chicos, por revistas, por manuales, por videos, por la tele. - Parten de lo que los chicos saben, avanzando hacia lo científico.
<p>2. Características que tienen y que quisieras que cambien (¿Qué les sobra a los contenidos que enseñás y que tus chicos aprenden?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - No siempre se integran con contenidos de otras áreas. - No siempre son útiles para la realidad social actual. - No termino de dominarlos y, a veces, dejo al manual la responsabilidad de enseñarlos. Creo que esto está mal, pero no logro actualizarme en contenidos todo lo necesario. - Falta articulación vertical para evitar que se repitan año a año o que queden agujeros en la formación de los chicos.
<p>3. Características que no tienen y que no quisieras que adquirieran los contenidos que enseñás y que tus chicos aprenden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desactualización. - Deformación del saber científico; mala transposición didáctica. - Conformados por unidades atomizadas, sin sentido. Fragmentarios. - Inertes; cerrados en sí mismos; no sirven para nada más que para acumular. - Verbalistas. - Alejados del interés de los alumnos.
<p>4. Características que no tienen y que quisieras que adquirieran (¿Qué les falta a esos contenidos?).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relevancia social siempre. - Organizados siempre en función de los contenidos transversales de los que la escuela decidió ocuparse. - Óptima coordinación horizontal (simultaneidad en las áreas de un mismo año) y vertical (sucesividad entre años correlativos). - Articulación entre toda la escuela. - Que puedan buscarse y ampliarse con materiales accesibles, de calidad y que se encuentren en la escuela: centros de información, biblioteca, hemeroteca, soft, conexiones con redes informáticas... (¡Ah, no...! No me impidan la utopía que es lo único que me da fuerza para seguir.)

.....

"Del método a las estrategias de enseñanza", la última unidad del programa, también comienza con lo que podría ser un reconocimiento inicial de zonas problemáticas de la realidad. Cristina presenta a sus alumnas de Didáctica, cuatro fragmentos de entrevistas a maestras:

-- Antes .. las alumnos salían de la escuela sabiendo más. Mi papá, que fue hasta tercer grado, sabe cosas de su época de escuela que ahora se estudian en secundaria y que, según esta bendita reforma

-- Sí, mi profesora de prácticas era exigente... pero no se te iba de al lado hasta que vos aprendías... planificabas una clase una vez y otra vez y otra vez; escuchabas las ideas de clases de las doce, quince que éramos; y la cosa no terminaba hasta que alguien encontraba

educativa, serán contenidos de la Educación Polimodal, que serían los tres últimos años antes de la universidad. Ah ... ¡y mi viejo las sabe bien y tiene excelentes recuerdos - y agradecimientos- para esa escuela! Mi chica, que está en tercer año de Ingeniería no sabe leer de corrido y no le hables de ningún autor -como Lugones o como Martí- porque se muere...

la palabra precisa, la forma más justa de decir lo que ella quería escuchar. Yo la quería mucho... y eso que era súper tradicional para enseñar. Creo que no es lo mismo decir "tradicional" que decir "autoritario". La profesora Reuco no era autoritaria... era muy exigente. Aprendías con sangre... eso sí... pero aprendías. Yo me acuerdo de haberme ido al office de maestras lloriqueando por el papelón que me había hecho pasar cuando se daba cuenta de que era una bestia en algo...

-- El hijo del abogado y el hijo del albañil aprendíamos lo mismo. Ahora no... la calidad de la educación que reciben los estudiantes es muy desigual según el lugar donde están formándose pero también según los profesores. "Los modernos", los que no explican nada, los que se dicen participativos y se justifican con que como los contenidos se desactualizan muy rápido, mejor no enseñar contenidos... creo que tienen su parte de responsabilidad.

-- Yo, hace unos diez años, era ayudante en mi facultad y empecé a ir a unos cursos de Carrera Docente. Ahí había un tipo, un pedagogo, muy modernoso él, que nos decía que el profesor guía, coordina, anima, facilita, promueve y qué sé yo cuantos verbos "light" más; pero que era totalmente incorrecto enseñar un tema, o explicar, o aclarar dudas... porque los estudiantes tienen que "descubrir" los contenidos. Nunca me convenció... Me sigue pareciendo fundamental que el profesor (el maestro, el instructor, el jefe del servicio...) enseñen. A mí no me da vergüenza decir que en mis clases enseñé... Al contrario, creo que ésa justamente es mi responsabilidad.

Las observaciones, las encuestas, las entrevistas a partir de las cuales se organizan las unidades didácticas darían idea de un dispositivo¹⁶ para la promoción de procesos de toma de conciencia¹⁷ focalizada en zonas particularmente controvertidas de la realidad didáctica, de sensibilización respecto de las distintas posiciones que se han desarrollado a partir del contexto práctico de la enseñanza y que sirven de base a las concepciones didácticas que mantiene cada maestro.

La comprensión de la realidad por parte de los estudiantes, su toma de conciencia acerca de cómo las prácticas didácticas son modeladas por el mundo social, se presenta como una preocupación en las clases observadas. El mundo de la vida¹⁸ -didáctica, en este caso- es el punto de partida para el trabajo en la materia, entendiéndolo como permeable a la investigación, a la interpretación profunda -desligada, a partir de un esfuerzo consciente, de preconceptos-, a una revisión constante y argumentada teóricamente...

¿Qué sentido emancipatorio puede tener esta toma de conciencia inicial?

Explica Beatriz en una de las reuniones de trabajo a la que asisten las tres profesoras de Didáctica General y observadores externos:

-- (...) entonces, ya desde el principio, nos preocupamos por que las chicas... primero, tengan claro que estamos trabajando para resolver un problema que se le presenta a un maestro de verdad... no estamos acá para "ver temas", para "barrer contenidos"... acá estamos para resolver cuestiones concretas con las que se encuentra una maestra real, todos los días. Entonces, -te decía-: primero, ser consciente, darse cuenta, enterarse de los problemas didácticos; y, después... entender que, desde nuestra materia, esos problemas pueden resolverse y que tienen que encarar su tarea evitando aceptar las cuestiones tal como se les presentan y, en cambio, convirtiéndolas en problemas sobre los cuales es posible actuar (...) Yo te diría que la cosa -para empezar- es: conciencia y problematización... por supuesto, después vienen la teoría, la intervención, la vigilancia...

.....

La colega está refiriendo, de esta manera, a sus intentos por generar una propuesta de formación que permita superar la falta de conciencia -que Theodor Adorno denomina con la expresión tan descriptiva de *barbarie*¹⁹-, caracterizada por la pasividad contemplativa de los sujetos frente a cuestiones -relacionadas con la enseñanza, en el contexto de "Didáctica y Emancipación"- en las que resultaría imprescindible contar con sentido crítico²⁰.

Frente a esta falta habitual de reconocimiento de las urgencias didácticas sentidas por los maestros, por parte de los estudiantes que están formándose (U.N.Lu, 1991), la colega plantea una estrategia alternativa:

-- Optamos por partir de casos... pero de ninguna manera de casos dibujados sino de testimonios recogidos por los grupos de nuestros alumnos en escuelas reales y en aulas reales (...) El material que traen las chicas de su pasantía de la primera unidad, es mucho... En general, seleccionamos [se refiere a las tres docentes que coordinan cursos de Didáctica] testimonios ni demasiado enigmáticos -porque las chicas no tienen, en primer año, tantos elementos como para desentrañar significados- ni demasiado explícitos. Elegimos casos desde los que puedan reconocerse a sí mismas (...) Cuidamos que no sean propagandísticos; es decir, que no remitan directamente -ni sólo- a la bibliografía que quisiéramos que leyeran, ni a una dimensión del problema. Intentamos que lo que vamos decodificando del caso, sea tomado por los alumnos como una hipótesis y no como un cierre...

.....

Los casos²¹ operan aquí como situaciones codificadas²². Integrados al programa de la asignatura, sintetizarían un *códice* de experiencia que es necesario que los estudiantes que se forman en Didáctica signifiquen, comprendan a partir de la base teórica del área. En este marco, la conciencia sobre cuestiones didácticas controvertidas, va más allá de la mera aprehensión de los hechos.

Aún es posible reconocer otra dimensión en este campo de convergencia entre la didáctica y la emancipación -en un primer aspecto, que es el de la conciencia-. La clarificación -que, es la expresión que Adorno presenta- de los problemas de enseñanza, es tanto clarificación ético-política como autoconciencia.

La primera, remite a una conciencia social, la de situar a los hechos registrados en contextos institucionales, culturales, políticos e históricos determinados e irrepetibles; se considera la posición didáctica de un docente que decide qué hacer en una situación de enseñanza, real, determinada, a partir de un enfoque de analizador histórico²³ que permite poner en duda las representaciones sociales dominantes en esa situación y definir los puntos de referencia en relación con los cuales se evaluarán las distintas acciones didácticas, sus determinantes y sus significaciones.

En el marco de la segunda unidad del programa, las alumnas de Didáctica General están analizando testimonios que, inicialmente, podrían encuadrarse como correspondiendo a modelos activos basados en la no-transmisión de contenidos. Frente a un registro, se escucha el comentario de Paula, una de las estudiantes:

--Acá el maestro tampoco enseñó nada. A mí me parece que debió haber hecho algún aporte. No digo inhibir que los chicos busquen, pero aportar algo...

Ester: --Cada maestro tiene la certeza de que sus mecanismos de influencia didáctica, sus prácticas al enseñar, son los mejores y más convenientes para que sus alumnos aprendan. Y esos procedimientos sólo se ponen en revisión, si la tarea se plantea a partir del respeto por lo que cada uno hace y sabe. Por eso, les voy a proponer una tarea: si ustedes tuvieran que redactar un informe valorizando el trabajo que con tanta convicción realizan todos los días Jimena o Eduardo, u otro maestro en el que ustedes crean reconocer rasgos didácticos "activos". No se olviden de considerar los supuestos que ustedes detectaron en la primera clase.

Las alumnas trabajan en cuatro grupos pequeños durante alrededor de treinta minutos.

Ester: --El próximo martes vamos a hacer un alto en la tarea y a recuperar el informe que están haciéndole a Jimena. Dejo para que lean una carpetita de casos: el primero es un documento que redactaron los maestros de la escuela 13... ¿se acuerdan? La de Villa Corina. Es el acuerdo al que llegaron ellos acerca de cómo quieren enseñar y cómo quieren que los chicos aprendan.

.....

En otra clase, intentando precisar qué se entiende por "pedagogización del niño", Cristina plantea una historización de la definición, proponiendo a sus alumnas superar el uso de lo que para Adorno serían frases cosmovisionales²⁴:

--Por supuesto que ésta es la idea de una corriente didáctica crítica -ustedes ya saben qué es esto-; no todas las teorías didácticas se ocupan de esto, de estas ideas, de qué se pierde, qué pasa a formar parte del currículum nulo cuando *niño* y *alumno* son entendidos como una misma cosa. En otras corrientes, la normalización es concebida como deseable, como una meta obvia de cualquier sistema educativo.

.....
Y expresan las colegas en una reunión de trabajo:

-- (...) excluimos bibliografía del tipo "Las veinte formas de comenzar una clase" o "Cómo ser un maestro afectuoso"... nos ocupa el cómo una maestra plantea el trabajo concreto de cada día, cómo lo hace, por qué toma las decisiones que toma. Porque, lo que piensa esa maestra y lo que dice y lo que hace, son cuestiones importantes (...) Sí, adherimos a esa famosa definición de Rockwell y Mercado de que la práctica docente es el trabajo realizado por sujetos particulares en condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar... pero también el investigador produce teoría en condiciones materiales e históricas específicas, y nosotras y los autores de los libros que recomendamos...
.....

Esta conciencia ético-política²⁵ se desarrolla sin omitir que también se trabaja en la clase de Didáctica con testimonios de personas que tienen particulares historias de vida y únicas historias profesionales, de personas concretas, en ámbitos sociales concretos, de personas en acción²⁶, que se definen histórica²⁷ y circunstancialmente, que se desenvuelven en un entorno; que son actantes, que no se limitan a consultar al mundo tal como lo han internalizado ni a reconstruirlo mediante el conocimiento de otras personas; que se reconocen en los problemas de su entorno, los que pueden transformar, disolver, resolver o abandonar en favor de otras opciones.

A partir de esta conciencia histórica, las cuestiones problemáticas de la realidad –incluso las que podrían mostrarse como más excepcionales y coyunturales- adquieren un valor de posición distinto, ubicándose en un marco de continuidades.

Junto con esta conciencia ético-política, parece ir trabajándose, desde el curso de Didáctica, un reconocimiento, por parte de los alumnos, de sus propios mecanismos de respuesta, como forma de evitar desenvolverse a partir de rutinas que inhibirían la reflexión sobre la efectividad del propio pensamiento y de -recíprocamente- las acciones de intervención docente, puestos en marcha.

Esta autoconciencia²⁸ refiere a la problematización del conocimiento personal, a la conciencia de los propios supuestos.

También, a observarse, guiarse y evaluarse a sí mismo:

Ana Iris es una de las alumnas del curso:

-- Yo siempre pensé que explicar estaba mal, que exponer a los alumnos estaba mal, que dar textos para que leyeran estaba mal... Pero pude darme cuenta de que hay formas y formas de exponer: podés exponer para que los chicos copien y repitan; pero, también, podés explicar para ayudarlos a que reparen en un dato clave que puede servirles de mucho... ya no tienen por qué estudiar de memoria, mecánicamente. Yo lo noté en mí: saber cosas... digo, saber contenidos... no necesariamente es saberlos de memoria sin comprenderlos... también podés aprenderlos de otra manera. Yo en Didáctica aprendí de otra manera y tuve que súperleer una pila de fichas...
.....

Paula es otra estudiante:

--No soy la misma que cuando entré en marzo. Ahora puedo darme cuenta de otras cosas (...) Mis mejores profesores de entonces -los piolas, los bromistas, los amigos...- son los chantas de ahora; porque pienso que no me enseñaron nada de nada de nada, ni se preocuparon por mi formación. En cambio, los "enciclopedistas" me parecen más respetables... equivocaron el camino porque no lograron que me interesara ni siquiera un poco por sus materias, pero hicieron su intento por que yo aprendiera cosas. Yo, Paula, les preocupaba más que a los compinches. Y también puedo darme cuenta de los otros, como Cristina o como Beatriz que saben contenidos y saben como enseñármelos (...) Y... yo quisiera saber tanto como saben ellas y saber compartirlo con mis alumnos... Es un trabajo... te tenés que estar mirando todo el tiempo...

.....

Theodor Adorno parece estar refiriéndose a las mismas circunstancias de "darse cuenta" -pero él aludiendo al nazismo- cuando expresa respecto de la pedagogía para la emancipación: "Habría que hacerles conscientes [a los alumnos] de los mecanismos que causan en ellos mismos el prejuicio racial. Superación del pasado como ilustración es, esencialmente, este viraje al sujeto, es el reforzamiento de su autoconsciencia y, en consecuencia, también de su yo. Tendría que unirse al conocimiento del par de trucos propagandísticos indestructibles que apuntan, precisamente, a esas disposiciones psicológicas cuya presencia en las personas debemos suponer. Como esos trucos son rígidos y escasos, tipificarlos, darlos a conocer y convertirlos en una especie de vacuna, no es tarea que presente demasiadas dificultades..." (Adorno, 1959).

Estos procesos de toma de conciencia de los propios componentes cognitivos que configuran el conocimiento y la acción didáctica, este descubrimiento de sí mismo, no se plantean sólo como una tarea individual sino también social.

Propone a los alumnos de su curso, una de las profesoras:

--Discutamos un poco esto de "mala clase". Acá tenemos otros testimonios de la didáctica del adiestramiento. Son un tipo de libros que se llaman de enseñanza programada y que, en formato libro, vienen a ocupar el papel de la ficha de trabajo que usaba John, con la diferencia de que no necesitan monitor porque las respuestas están contenidas allí mismo... Pero... va a ser más fácil entenderlo si miran estas transparencias... Están tomadas de un libro de didáctica que se llama "Formulación operativa de objetivos didácticos", de Robert Mager, que salió en español en el año '77. Me parece importante de trabajar ahora es cómo está ordenada la información y cuál es la tarea de los lectores -acá el docente no existe-. Miren esta hoja:

<p>Una distinción fundamental</p> <p>Antes de describir detenidamente qué entendemos por "objetivo satisfactoriamente formulado", convendría asegurarse de que usted ha comprendido qué es un objetivo.</p> <p>Un objetivo es un enunciado que describe un resultado de la enseñanza más que un proceso o procedimiento de la misma. Describe resultados, no el medio para alcanzarlos.</p> <p>6</p>	<p>Vea la formulación que sigue y responda a la pregunta que hacemos a continuación. Compruebe su respuesta consultando la página que señalamos junto a la respuesta elegida:</p> <p>Un estudio general de la organización y administración de las bibliotecas de las escuelas elementales y secundarias, con insistencia especial en los métodos para desarrollar la biblioteca como parte integrante de la escuela. Comprende determinadas funciones, organización, servicios, dotación y materiales.</p> <p>¿Qué representa este enunciado? ¿Señala un objetivo de una asignatura o, por el contrario, parece más bien su descripción?</p> <p>Objetivo de una asignatura. Vaya a la pág. 11 Descripción de una asignatura. Vaya a la pág. 13</p>
---	--

Como curiosidad les leo las primeras líneas del primer capítulo:

"La enseñanza será eficaz en la medida en que logre:

- cambiar a los alumnos
- en las direcciones deseadas
- y no en direcciones no deseadas".

¿Clarito, no? ¿Pueden darse cuenta cómo está presentado el contenido del libro?

--En la página 6 te definen qué es un objetivo y en la 7 te dan una tarea.

--Es casi imposible que te pierdas en el camino... es bastante sencillo.

Además... Vas de la 6 a la 13 ¡Sos una fiera!

-- A ver la trece...

<p>12</p>	<p>Dice usted que el enunciado es una descripción de una asignatura. Y tiene toda la razón. Seguramente se habrá dado cuenta de que se trata de una descripción tomada de un programa de enseñanza superior.</p> <p>Antes de seguir adelante diré unas palabras más acerca de la descripción de asignaturas. Aunque a veces la descripción nos dice bastante sobre una asignatura, no nos dice qué se propone alcanzar. Y, lo que es más importante, no nos dice cómo podremos saber que se han alcanzado los resultados propuestos.</p> <p>Así pues, aunque la descripción de asignaturas tenga un puesto legítimo en los programas de enseñanza, a nosotros nos interesan aquí solamente los resultados que se propone alcanzar esa asignatura.</p> <p>Vaya a la pág. 19</p> <p>13</p>
-----------	--

--¡Bien! ¡Somos unas genias!

--Los pedacitos de Dogui, profesora. No me diga que se los olvidó...

--Vamos a la 19.

--Tiene montones de espacios en blanco, así que uno se entusiasma para terminarlo.

--Mucha risa, pero hay que reconocerle que logró que todas nos engancháramos.

--Sí, justamente, nos "enganchó". Nos está llevando a donde él quiere sin que cuestionemos nada ni que pensemos qué es eso de los productos. El autor mismo te dice: "Acá lo único que debe interesarle son los resultados, concéntrese en esto y déjese de pensar en otra cosa." Directamente: "Déjese de pensar; quédese tranquilo que yo lo llevo."

--Y, si yo ahora les preguntara: "¿Qué es un objetivo?"

--Es un resultado. Digo, este autor, Marshall... Meyer... dice que es un resultado y desvaloriza bastante los procesos porque no nos dicen con precisión, con justeza, qué logros van a tener los nenes. Para los de la escuela tradicional y para los tecnicistas esto es fundamental para poder controlarlos.

Ester: --Alejandra no se dejó adiestrar. En este modelo vas mal, Ale.

--Ningún Dogui para vos.

--A mí me parece curioso, Ester, ¿tiene otra lámina?

--¿Qué hubiera pasado si te equivocabas? ¿Qué dice la 11?

Ester: --"Dice usted que la formulación señala el objetivo de una asignatura. Parece que no he explicado bien los términos, así que lo haré otra vez..." Y dedica el resto de la página a explicarnos otra vez qué es un objetivo. Ahora, si volvemos a equivocarnos, pierde un poco la paciencia y dice: "Mire... no es eso..." Salto algunos renglones: "Intentaré explicar una vez la diferencia..." Y, al final de la página nos hace recomenzar: "Vuelva a la página 6 y lea otra vez su contenido..."

--Como dice Snyders, la cuestión es reforzar, fijar...

Ester: --Pasa una cosa curiosa si, en lugar de seguir las instrucciones, vamos a páginas que no son las que el autor nos indica. Miremos esta transparencia:

8	<p>¡Caramba! ¡No ha seguido usted mis instrucciones! ¡Nadie le ha indicado que pase usted a esta página! Cuando se le hace una pregunta, usted deberá elegir la respuesta que juzgue adecuada y pasar a la página indicada junto a la respuesta.</p> <p>Como verá, procuro ajustarme a sus necesidades formulando una pregunta a medida que avanzamos. De este modo evitaremos extendernos en explicaciones superfluas.</p> <p>Pero, ya que está usted aquí, podría echar una ojeada a la página opuesta; después vaya a la página anterior y vuelva a leer las instrucciones.</p> <p>A veces encontrará usted textos en letra cursiva en las páginas de la izquierda. Se trata de material auxiliar que puede serle útil, informativo e interesante. Léalo a medida que avanza o, si nota que le distrae, déjelo para las tardes de lluvia.</p>	9
---	--	---

Se mete hasta con tu tiempo libre...

--A mí me parece que es un modo de control. Como si te dijera que está presente -el autor, digo- hasta en las páginas de reflexión. A mí me da idea de que está observando cada uno de los movimientos de la persona que lee.

Ester: --Les dejo unas últimas páginas para la reflexión porque ya son menos veinte. Me parece importante que, como hicimos la clase pasada con el modelo tradicional, busquemos también aquí rasgos positivos... como para integrar en un modelo superador.

.....

Hasta aquí se intentó plantear al proceso educativo emancipatorio en su campo de convergencia con la formación en Didáctica, como generado a partir de una actitud crítica que parte de la toma de conciencia: del mundo didáctico y de las posibilidades de los estudiantes para estructurarlo y para actuar en él para modificarlo.

Esa realidad didáctica puesta frente a la consideración de los estudiantes, esos hechos accesibles a la curiosidad²⁹ del sujeto no son planteados como un mundo cerrado del cual no es posible salir, sino como una situación que, ciertamente, actúa como limitante, pero que es posible transformar.

Ese reconocimiento inicial de la realidad como susceptible de transformación, parece ser el primer motor de una formación emancipatoria en Didáctica.

2. Didáctica y reflexión

No estamos frente a tales o cuales contradicciones lógicas, eliminables mediante definiciones más correctas, o ante unas ulteriores limitaciones o diferenciaciones empíricas de una definición inicial, sino ante la constitución estructural de la sociedad en cuanto tal.
(Adorno, 1978)

La conciencia inicial posibilita que los estudiantes transformen la realidad didáctica que van descubriendo, en un texto, que ya no resulta ajeno sino que -con la categoría de problema- es sujeto a un proceso de reflexión crítica³⁰, otra de las dimensiones de una formación para la emancipación.

Ester ha seleccionado -de entre alrededor de ciento cincuenta testimonios recogidos por sus alumnas de Didáctica General-, tres registros de clases:
--La idea es que analicen las clases en función de esta consigna.

Escribe en el pizarrón:

- Para discutir en el grupo chico:
 - ¿Qué papel desempeña aquí el docente?
 - ¿Cuál es el rol del alumno?
 - ¿Qué contenidos se enseñan y se aprenden?
- Para compartir con el grupo grande:
 - Avancen en la explicitación del/los supuesto/s del maestro.

-- ¿Les parece cincuenta minutos? ¿Vanessa...?

--¿Entregamos algo escrito o lo charlamos?

-- Por hoy la cosa va a ser hablada. Menos los supuestos... éstos sí necesitamos tenerlos. Mientras ustedes discuten yo voy armando una grilla en el pizarrón para que puedan completar con los que ustedes piensan que son los supuestos de los tres maestros.

Los cuatro grupos trabajan en la reconstrucción de los supuestos desde los cuales cada uno de los maestros diseña y conduce sus clases.

Los resultados se incluyen en un cuadro que Ester ha diagramado en el pizarrón:

CLASE 1	GRUPO 1 Aníbal cree que enseñar es presentarles a los chicos con mucha claridad los distintos contenidos.
	GRUPO 2 Los chicos aprenden cuando los contenidos están bien ordenados, cuando no presentan problemas para ser comprendidos.
	GRUPO 3 Si les mostrás o les explicás bien los temas, es imposible que los alumnos no los aprendan.
	GRUPO 4 Preparo con mucho cuidado mis clases. Si los chicos hacen cada tarea van a sacarse buenas notas.

CLASE 2	GRUPO 1 Jimena cree que los chicos aprenden cuando descubren cuando piensan, cuando investigan de acuerdo con su propio interés.
	GRUPO 2 Los chicos aprenden cuando hacen cosas. Un buen maestro no influye directamente en las tareas de los chicos.
	GRUPO 3 Si les enseñás -explicás, das respuestas, exponés...- estás invadiendo un lugar que, necesariamente, debe ser de los chicos.
	GRUPO 4 Nunca intervengo en las tareas de los chicos. Sí les planteo desafíos, pero nada más.

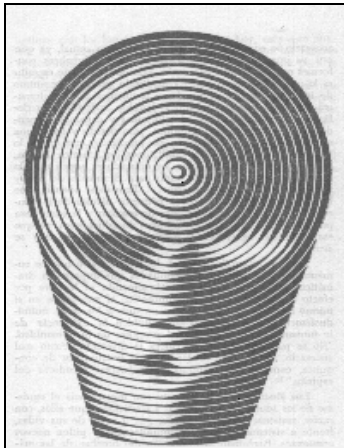
CLASE 3	GRUPO 1 El maestro de John cree que el control y los puntos ofrecidos son las claves para una buena enseñanza.
	GRUPO 2 Los chicos aprenden cuando los contenidos están bien ordenados, cuando se someten a pautas fijas de trabajo y cuando son estimulados.
	GRUPO 3 Si preparás una buena hoja de trabajo es imposible que los alumnos no aprendan.
	GRUPO 4 Preparo con mucho cuidado mis clases. Si los chicos hacen cada tarea, van a tener recompensas.

--Hipótesis distintas para los tres maestros. Distintas convicciones... y no sólo convicciones sino también distintas prácticas. Distintos modelos de

qué es enseñar. Quisiera que para la próxima clase den una leída a esta selección de dos textos que van a encontrar en la bibliografía (...) Voy a dejar en la fotocopidora el *dossier* de bibliografía de esta unidad; son las seis fichas que tienen indicadas en el programa. Sería importante que las fueran leyendo...

.....

- Señora. A mí me impresionó el dibujo del poster [Alejandra está refiriéndose a la imagen insignia adoptada para celebrar el año 1970 como "Año Internacional de la Educación" (incluida en Reina Reyes 1973. *Para qué futuro educamos*. Alfa. Montevideo), que su profesora ha acercado para el análisis]



--¿Qué fue lo que te impresionó?

-- A mí me parece que... yo... a mí esa imagen me hace entender qué es el iluminismo; el tipo -que no es una persona sino un humanoide- es una cabeza con luces. Su frente está iluminada. Pero él está solo. Es un tipo que tiene conocimientos en una cabeza en forma de lamparita. No sabemos si es un hombre o una mujer; no tiene cuerpo, no se sabe nada de su cultura -no habla, no está vestido-, ni de sus afectos (...) Es perfectamente simétrico y perfectamente equilibrado (...) Ni una arruga... Ser iluminado en esas condiciones es una lágrima. A mí me parece que si usted nos

preguntara qué dibujo elegiríamos para un afiche así, ninguna de nosotros pensaría una cabeza de robot, inexpresiva, solitaria.

-- Tiene que haber varias personas (...) nadie se autoeduca.

-- Pondría (...) palabras, imágenes, libros, una computadora... algo que dé idea de contenidos.

.....

La reflexión se focaliza no en temas ni en cuestiones generales, sino en maestros en su relación concreta con su situación didáctica; no se limita al análisis de razonamientos o puntos de vista ajenos -aún cuando acude a la teoría para realizarse-; indaga las causas, relaciona unos elementos con otros, poniendo de relieve las múltiples dimensiones en las que se despliega el proceso analizado; se pregunta si las cosas no podrían haber sido de otra manera.

En esta instancia de reflexión, el contenido de la clase de Didáctica deja de ser algo que está afuera, escrito en un libro, para convertirse en algo que tiene que ver con cada estudiante y con los datos de realidad recogidos durante su trabajo en terreno, en las zonas bajas³¹. En términos del marco teórico de este informe, la reflexión se genera a partir de un contenido de realidad que ofusca a la conciencia (Adorno, 1966), distanciándola de la idealización y obligándola a posicionarse en el mundo de lo existente, aún cuando no se conciba a "lo existente" como algo determinado e inalterable.

La reflexión sobre la realidad parece, entonces, encontrarse en la zona de convergencia entre los problemas de la formación en Didáctica y los problemas de la emancipación; permitiría a los

estudiantes desacomodarse de una posición de conciencia cosificada³², dependiente del análisis que realizan los didactas que sus profesores les acercan a través de la bibliografía del curso, para adentrarse en los terrenos -menos seguros, menos indolentes- de la reflexión propia, a partir de esa teoría.

En la primera unidad del programa de Didáctica General, "Investigación-acción en Didáctica", los estudiantes, a partir del encuadre de la investigación participativa, registran situaciones de enseñanza intentando avanzar en las variables que -desde los ámbitos socio-histórico, cultural, pedagógico e institucional- convergen en ellas; y esbozan, a partir del análisis de datos de realidad y del análisis teórico, un cuadro diagnóstico de la problemática de la enseñanza en sus distintas dimensiones. Esta unidad inaugural del trabajo del año, culmina con una reunión de evaluación en la que se escuchan estos testimonios de los estudiantes:

-- Cuando usted nos preguntaba, el primer día de clases, qué suponíamos nosotros que íbamos a trabajar en Didáctica General, yo tenía la idea de que usted nos iba a decir cómo ser buenos maestros, cómo hacer para que los nenitos aprendieran... algo bastante más fácil y más directo que ir a las escuelas y mirar, y darnos cuenta de las cosas que no cierran, y compartir acá qué vimos y qué vamos a hacer para que eso mejore (...) Todavía no sé si de esta manera voy a aprender más...

.....

-- Fue bueno ir a la escuela 13. Yo tenía una idea distinta, más ligada a mi escuela primaria, más ordenada. Yo, en la escuela, recibí un golpe... la miseria de los chicos. Al principio, no podía registrar qué pasaba en las clases porque estaba conmocionada por las caras de los chicos (...) Me pregunté seriamente si quería estar allí toda la vida (...) Sí usted se propuso hacernos pensar, yo creo que lo logró.

.....

-- A nosotras, una maestra nos preguntó cómo estábamos planificando, si por proyectos o por... no sé bien qué cosa... y no supimos qué contestarle. Entonces le dijimos que estábamos en primer año y que recién empezábamos a cursar Didáctica y ella contestó algo como: "¡Cada vez nos mandan practicantes peor preparados! El Instituto es una vergüenza..." Nosotras nos pusimos a pensar sobre eso que dijo y también nos sentimos como que no sabíamos nada para estar en una escuela. Hasta que Carla (Genia, Carlita...) dijo que no, que no teníamos que sentirnos mal por no saber, que estábamos aprendiendo en una escuela real para, después, pasar a los libros de Didáctica (...) que estábamos aprendiendo de otra forma para después enseñar de otra forma.

-- Ahí hicimos una comparación; la carpeta de la maestra [se refiere a la carpeta que contiene las planificaciones de unidad y los planes de clase] es perfecta, ordenada... pero lo que pasa en las clases -no en los papeles sino en su aula, con sus alumnos- no es así de perfecto; muchos chicos están aislados; pasan semanas sin que la maestra revise los cuadernos de chicos con problemas de aprendizaje; propone tareas repetitivas.

-- Y nos dimos cuenta que resultaba un riesgo meterse de cabeza en los papeles -o en los libros, pensando en nosotras como alumnas- porque se pierde noción de qué pasa en la realidad...
 --Esa maestra estaba contentísima con su carpeta y con el buen concepto de la directora... pero no todos los nenes aprendían...

.....

La conciencia cosificada -para superar la cual parecen estar trabajando estos equipos de profesores y alumnos de este IFD- se plantea como incompatible con la emancipación; es una conciencia que se cierra al cambio, una conciencia que "absolutiza lo que es-así" (Adorno, 1966).

Los procesos reflexivos, en cambio, estarían posibilitando a los estudiantes de Didáctica, además del abandono de una conciencia cosificada, avanzar -emancipatoriamente- en la superación de la superficialidad, del eclecticismo, del pensamiento mágico y del dogmatismo, propios de una educación manipuladora³³.

El trabajo didáctico en pro de la superación de la superficialidad en la comprensión, permitiría el avance hacia un pensamiento complejo, "rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio" (Lipman, 1997), superando -por un trabajo de buceo en profundidad-, la que Adorno y Horkheimer describen como conciencia plana o conciencia televisiva³⁴ y que podría hoy referirse a todo tipo de pantalla, incluso -desde la metodología del estudio de casos promovida en las clases de Didáctica consideradas en este informe- la que presenta un testimonio de la realidad.

Durante la última unidad del programa, el grupo analiza testimonios que dan cuenta de distintas estrategias didácticas utilizadas por los maestros de una de las escuelas de educación básica asociadas en la tarea. Para guiar su análisis, los alumnos se remiten a un esquema organizador (Kemmis, 1977) que muestra perspectivas de análisis progresivamente ampliadas y complejas para entender las estrategias de enseñanza:

	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXIGENTES	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • CONSTRUCTIVAS • RECONSTRUCTIVAS GLOBALES • RECONSTRUCTIVAS 	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA REPRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ALGORÍTMICOS <p style="text-align: center;">RECUERDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MEMORIA
	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POCO EXIGENTES	

Los alumnos dicen:

-- (...) Para empezar, [se refiere a los renglones inferiores de organizador] yo diría que propone a los chicos una tarea de reproducción, que tiene que ver con el modelo didáctico basado en la transmisión. No parece haber -yo, por lo menos, no podría identificarlo- ningún indicio de tareas de comprensión, exigentes...

--Lo que quiere es una repetición memorística; no hay una propuesta de apropiación de los contenidos que les presenta.

-- Les está pidiendo que lo digan de manera idéntica a como ella lo presentó en la clase pasada...

--Los chicos repiten (...) yo diría que sin saber qué están diciendo. No hay comprensión del sentido de "corriente marina". Con una tarea así, estamos proponiendo a los alumnos el mínimo de trabajo intelectual posible: repetir...

-- (...) Al final, sólo recuerdan islotes de conocimiento, por un tiempito corto; quiero decir, de manera más o menos inmediata.

--Volviendo al cuadro de Kemmis... no parece ser la resolución mediante algoritmos, porque no parece haber un procedimiento a memorizar y repetir sino un concepto... Aunque... ¿y si fuera un algoritmo cognitivo...?

.....

Lo emancipatorio estaría dado, aquí, no sólo por el punto de partida de una situación de la realidad de la que se toma conciencia, sino por los procesos reflexivos, en planos sucesivamente más profundos y ampliados, que esta situación posibilita.

De acuerdo con el marco dado por la *Pedagogía de la emancipación*, un segundo rasgo de este proceso reflexivo es la ruptura con las formas de eclecticismo³⁵, a partir de sostenidos procesos de replanteo de las distintas manifestaciones del pensamiento mágico y del dogmatismo, caracterizados estos últimos con los rasgos de fuerte dependencia de lo dicho o escrito por -las consideradas- personas autorizadas o prestigiosas, fragilidad en la argumentación, impermeabilidad a la investigación, fuerte acento emocional...

Uno de los componentes más importantes de la reflexión emancipatoria, derivado directo de la conciencia ético-política y de la autorreflexión, resulta ser la recuperación de la historia profesional, lo docente genérico³⁶, por parte -en el caso de este informe- de los estudiantes que están formándose en Didáctica:

-- En esta primera unidad del programa, te contábamos que las alumnas traen a las clases testimonios de la vida en las aulas, de las escuelas en las que se están integrando como observadoras. Nosotras, por nuestra parte -la que habla es Beatriz, profesora de Didáctica- también aportamos testimonios... pero de educadores de otros tiempos. Mañana, por ejemplo, vamos a ver el video "La escuela de la señorita Olga", que es una experiencia muy interesante en una escuela de Rosario, entre 1935 y 1950 con una directora muy polentosa... claro... Olga Cossettini y su "Escuela Serena"... bien interesante de considerar hoy que se infravalora y se deslegitima el saber docente (...) Desde nuestra materia, con las experiencias en terreno, con ese video, con los libros de Luis Iglesias, con los relatos del grupo SIMA [Se refiere al *Grupo Simplemente maestros*, autor

de *Atención: maestros trabajando* -1989. Libros del Quirquincho Buenos Aires- y *Maestra, ¿usted de qué trabaja?* -1996. Paidós. Buenos Aires-] integramos otros testimonios, tomamos como objeto a la práctica cotidiana de muchos maestros en el contexto de la escuela donde trabajan o donde trabajaron en un pasado -que intentamos historizar- y buscar en esta práctica los saberes que la sustentan y que han sido generados o apropiados por cada uno de ellos durante su trayectoria profesional. Por supuesto que la historia de vida de Cossettini no es la de las chicas que están formándose en el Instituto, pero Olga y Leticia, y el maestro Iglesias y Paulo Freire -sujetos particulares, concretos e históricos- funcionan como representantes de la memoria profesional; y, a través de sus relatos y de los cuadernos de sus alumnos de hace cincuenta años, nos revelan -y nos ayudan a comprender- trazos de nosotros y de la historia de nuestra sociedad... son historias de vida e historias de enseñanza (...) nos permiten entender mejor cómo se van construyendo los procesos de enseñanza y cómo se integran en procesos históricos más amplios... y que los maestros son productores de conocimiento y no sólo aplicadores de recetas... ; que hay una cultura docente que es también la de los estudiantes de magisterio. Además... son testimonio -particularmente ellos cuatro- de que es posible hacer cosas desde el aula, aún en situaciones muy duras y adversas, y en contextos sociales reaccionarios.

.....

El reconocimiento de un grupo profesional de referencia y de la historia de ese grupo, la conciencia de que el esquema teórico de un maestro individual no se adquiere de forma aislada sino, más bien, a través de una forma de pensar que aquél aprende de otros maestros y que comparte con ellos (Carr, 1996), que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y se transforma, constituyen otras áreas de la pedagogía para la emancipación.

La reflexión de los alumnos del curso de Didáctica es sistematizada en síntesis periódicas que integran los datos de realidad, pero también, los aportes teóricos que contribuirían a dar respuesta a las cuestiones detectadas:

Ester: --Fueron surgiendo en cada grupo un montón de rasgos que harían a los contenidos de una buena clase. Me pareció excelente que ustedes incluyeran tanto características del modelo tradicional como del modelo activo. Ciertamente no encontré ninguna del tecnocrático...

--No... jamás...

--Veremos, veremos... Y, además, en los protocolos, incluyeron rasgos que tal vez no pueden encuadrarse si en un modelo ni en otro sino en algo distinto que hoy empezaremos a describir como "modelo crítico". Quisiera decirles que cuando hablamos de protocolo, hablamos de un listado de ítems -como los que ustedes produjeron- cuyo sentido es actuar como "récord", como registro. Pero no para marcar con una cruz si el maestro o la clase logran cada ítem, sino para problematizar cada característica, analizar, investigar, antes y después de desarrollarla, si tuvimos en cuenta ese requisito. La clase de hoy se va a dividir en dos partes. Primero, van a trabajar para... digamos... limpiar... de las cuatro producciones los ítems

repetidos, los que no las convencen demasiado, los que a criterio de ustedes no tengan importancia...

--A ver... de nuevo, profesora.

--Miren [reparte una copia por grupo]. Tenemos cuatro protocolos que hablan de los contenidos. La idea es que de ellos hagamos uno solo, integrando los aportes de cada grupo, homologando el estilo -¿nos conviene que sean preguntas o que estén expresados de otro modo?, por ejemplo-. Ahora, ¿se entiende un poco mejor? Bueno; ésa es la primera parte. Después, vamos a analizar un cuadro que yo estuve armando a partir de estos protocolos, que encierra algunos conceptos clave de un modelo didáctico superador en los que me gustaría que nos detuviéramos. ¿Una media hora estará bien?

LOS CONTENIDOS:

GRUPO 1:

- El contenido desarrollado en la clase ¿es muestra de un concepto o conceptos abarcadores, globales, o son parcialidades no significativas?
- El contenido de la clase, ¿se relaciona con los contenidos previos de los alumnos?
- ¿Se integra con los conocimientos de otras áreas?
- ¿Son útiles para la realidad social actual?
- Los contenidos, ¿son adecuados a la edad de los chicos? ¿A su contexto?
- ¿Cuál es o son las fuentes de información?(Manuales, apuntes, revistas, videos...)

GRUPO 2:

- ¿Son significativos? ¿Relevantes?
- ¿Emergen del contexto?
- ¿Denotan interdisciplinariedad?
- ¿Están bien seleccionados en sus ejes temáticos?
- ¿Los domina el docente?
- ¿Están relacionados con los conocimientos previos?
- ¿Hay buena transposición didáctica?
- ¿Hay secuencia lógica?
- ¿Provocan conflicto cognitivo con los saberes previos?
- ¿La maestra favorece la solución del conflicto avanzando hacia lo científico?

GRUPO 3:

- ¿Son expuestos con claridad y calidad?
- ¿Los presenta de manera interesante?
- ¿Actualizada?
- ¿Están conectados con hechos de la vida cotidiana?
- ¿Los expresa con un grado creciente de complejidad?
- ¿Invitan a la pregunta ampliatoria o a la discusión?
- ¿Son coherentes con la realidad? ¿Son relevantes?
- ¿Permiten generar evaluación?
- ¿Generan conclusiones que dejan conformes a los alumnos?
- ¿Motivan interés en una nueva clase sobre el tema?

GRUPO 4:

- Contextualización.
- Presentación.
- Recepción.

- Adecuación al nivel cognitivo del grupo.
- Relevancia social (conexión con la realidad).
- Pertinencia.
- Significatividad y funcionalidad.

Ester: --Para que tengan cierta precisión en el uso de los términos voy a dejarles para leer una ficha que se llama "Diccionario didáctico de los '90". La ficha define y desarrolla cada uno de estos términos clave [muestra el esquema de abajo, realizado en un papel mural], para que ustedes puedan comparar sus propias definiciones con las que produjeron investigadores en Didáctica:



Entrega el material bibliográfico e indica:

--En cada uno de los once términos, vamos a intentar una definición lo más completa posible. Sería bueno que primero hicieran el esfuerzo por definirlos ustedes solas; y, recién después, fijarse qué dicen los autores, para ampliar o ajustar lo que ustedes redactaron.

.....

En este proceso de reflexión, tiene un lugar importantísimo la teoría. Los próximos títulos "Didáctica e ilustración" y "Didáctica y conocimiento teórico", se ocupan de plantear esta integración.

3. Didáctica e ilustración

Quien defiende la conservación de la cultura, radicalmente culpable y gastada,
se convierte en cómplice; quien la rehúsa,
fomenta inmediatamente la barbarie que la cultura ha revelado.
(Adorno, 1978)

La emergencia moderna de la *ilustración*, con su metáfora de una luz rasgando la oscuridad de la ignorancia, se halla en el siglo XVIII, con Kant, que, entonces, instaba a liberar a la razón humana de los prejuicios y del adoctrinamiento: "La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad (...) La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro (...), en la falta de decisión y ánimo para servirse

con independencia de él, sin la conducción de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración" (Kant, 1989)

La ilustración es definida, así, desde Kant, como una modificación de las relaciones preexistentes, una salida, el ir más allá de ese estado de inmadurez que lleva a aceptar la autoridad de otro para ser guía en aspectos en los que es necesario hacer uso de la razón.

Entendida la ilustración como una obligación ("un hombre, con respecto a su propia persona y por cierto tiempo, puede dilatar la adquisición de una ilustración que está obligado a poseer..."), la cuestión kantiana consiste en analizar y reflexionar sobre límites: a qué límites debe renunciar el saber ("Por todos lados nos encontramos limitaciones a la libertad. Pero, ¿cuál de ellas impide la ilustración y cuáles, por el contrario, la fomentan?"). Planteado así el nuevo problema, Kant crea un artilugio filosófico (Rúa, 1992) con el que intenta, mediante una combinación entre el uso privado y el uso público de la razón, la concreción de un pacto entre el despotismo racional y el uso de la razón libre. Para la Ilustración, dirá: "... sólo se exige libertad y, por cierto, la más inofensiva de todas las que llevan tal nombre; a saber, la libertad de hacer un uso público de la misma razón, en cualquier dominio". El estado de inmadurez dice: *obedeced, no razonéis*; en tiempos de la Ilustración, en el siglo de Federico, Kant formula su pacto: "He aquí mi respuesta; el uso público de la razón debe ser siempre libre (...) Llamo uso privado al empleo de la razón que se le permite a un hombre dentro de un puesto civil o de una función que se le confía... en este caso no es permitido razonar sino obedecer", dejando bien sentado algo que ya había adelantado: la libertad que exige la Ilustración es la más inofensiva de todas las libertades.

El estado de minoridad dice: *Obedeced, no razonéis*. La humanidad, pacta Kant, alcanzará su madurez cuando a los hombres se les diga: *Razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced*. La obediencia, aparece entonces, como el concepto clave, y la imposición de una obligación vuelve a desprenderse del discurso; Kant pacta la concesión de la libertad de razonar; la palabra que utiliza en su alemán original es *räsonieren*; y esta palabra no se refiere a ningún uso de la razón, más que aquel uso en el que la razón no tiene otro fin que ella misma. *Räsonieren* es razonar por razonar.

Pero, en el campo de intersección entre la problemática didáctica y la problemática de la emancipación, desentrañado por la teoría de Theodor Adorno, el sentido de "ilustración" es otro.

En distintos momentos del desarrollo de la unidad de cierre del programa, referida a estrategias docentes, expresan las alumnas:

-- A mí me parece que las maestras hacen... y cuanto más hacen, mejor concepto tienen: son las mejores maestras de la escuela... A nosotras nos decían: "Tenés que ir a ver la clase de Vilma... Vilma es una genia... siempre tiene un proyecto: la huerta, el observatorio, el taller de reciclaje... ". Hace, hace, hace... pero no piensa, ni evalúa, ni analiza el para qué (...).

-- Los chicos de esa maestra participan en una experiencia que se llama "Los chicos y la Filosofía"; entonces, los viernes en séptima y octava, reflexionan... hablan de cualquier cosa vaga (el respeto, la paz..., así, en el aire) y chau... en la escuela se dice que los chicos de quinto hicieron un taller de filosofía; y ella lo pone en un proyecto y tiene una carpeta de noticias de diario sobre los chicos hablando de filosofía...

-- Pero acá no pasa nada; es un nombre puesto, pero los chicos no aprenden nada porque -yo diría- Vilma copió una idea sin tener mucha idea del resto (...) le faltó saber, le faltó pensar, le faltó conocer antes de llevarla a la clase.

-- (...) A veces parece que cuanto más extravagantes sean los proyectos, más innovadora es la escuela, más progresa la maestra. Los chicos de ese taller de filosofía daban lástima: parecían los invitados de esos programas de la tele que hablan de cualquier cosa... de todas las cosas... sin tener mucha idea de nada, pero encantados con tener esos cinco minutos de gloria en el que hay alguien escuchando... Una lágrima...

.....

-- Pareciera que para ser maestra jardinera es suficiente con ser rubia y tener rulos... (...) En los Jardines pasa una cosa curiosa. Cuando entra a trabajar una maestra nueva, la "gran recomendación" es que se compre una colección de libros que se llama "Enciclopedia práctica del preescolar". A mí me contó mi abuela que se viene usando desde hace años y que cuando ella era auxiliar en un Jardín, hace cuarenta años, ya existía (...) Con esa enciclopedia, tenés todo resuelto hasta que te jubiles... no necesitás pensar en nada más...

--Te dedicás nada más que a revolver los rulos...

--Es así, Ester..., van vendedores de libros al Jardín y los dejan vender allí porque esos libros son la Biblia...

.....

--Pero también tenés testimonios de que las cosas pueden ser distintas (...) Sí... tenés un millón de motivos para ser una mala maestra y otro millón para ser buena. Yo me compré el libro de Marina [Se refiere a Salgueiro, 1998, estudio etnográfico centrado en Marina, una maestra] y ahí hay testimonios de que es posible asumir lo que uno es... pero ir para adelante para analizar qué pasa y cómo puede hacerse para que todo sea distinto ¿Leo? La que está hablando es Marina, con la autora del libro: "Primero, intento entender el porqué; por qué los chicos no siguen y he encontrado no un porqué sino montones de porqués... montones... no hay uno. Uno de los que he encontrado y me llama mucho la atención es que, a veces, fundamos nuestro discurso respecto a si un alumno tiene capacidad o no, por lo mucho que habla. Yo he visto alumnos que, como hablan poco, parece que tuvieran menos capacidad, ¿No? Y este es un ejemplo que lo he visto repetido montones de veces, de que no es tanto porque un alumno intervenga más o menos; lo que pasa es que, claro, a medida que van interviniendo más, se sienten mucho más seguros. Claro que intervienen muchos factores; pero, a veces, les dificulta el aprendizaje el hecho de que, como verbalizan poco, tú también intervienes poco; hablan menos y, como hablan menos, tú también intervienes menos y... hay que romper esto, ¿no?. El alumno no va a romper nunca esta cadena. Entiendo que es mi trabajo romperla. Entonces digo: *Muy bien; ésta es tu opinión; pero y la tuya... ¿cuál es?* . La inmensa mayoría de veces, los primeros dos o tres meses, su respuesta es *No sé* o *Da igual*. Yo sigo, sigo sin desánimo; no me preocupa que me diga *No sé* tres veces. Insisto siempre; vuelvo a insistir, vuelvo a insistir. Intento decirle que, cuando me dice que no sabe, qué es lo que no sabe: si no lo sabe explicar, si no sabe la pregunta que hago, si lo que le da es vergüenza de decirlo en voz alta... intento diversos tipos de respuesta o de pistas, hasta que haya una situación de desbloqueo. Y, en esto, reconozco que soy 'machacona'. No me molesta dedicar -a un alumno que

ya sé que me va a responder que no sabe- el tiempo que necesita...". Y Marina sigue explicando... ella pudo cambiar cosas que parecía que no tenían ninguna solución posible; que eran así y así se quedarían...

.....

Para Kant, como para otros pensadores de la ilustración del siglo XVIII, ocuparse en un pensamiento racional era pensar de acuerdo con (Carr, 1995) pautas universales de justificación, principios verdaderos y objetivos, independientes de las circunstancias históricas, sociales y culturales concretas.

Desde la Ilustración del siglo XX, en cambio, se propone encontrar en aquello que se ofrece como universal, necesario, obligatorio, qué lugar ocupa lo que es singular, contingente, producto de fuerzas arbitrarias, "intentando deslindar, de la contingencia que ha formado lo que somos, la posibilidad de dejar de ser, hacer o pensar, lo que somos, hacemos o pensamos (...) He estado buscando recalcar que el hilo que nos puede conectar con la ilustración no es una fidelidad a elementos doctrinales, sino más bien la permanente reactivación de una actitud, de un *ethos* filosófico que puede ser descrito como una crítica permanente de nuestro tiempo histórico (...) La cuestión, en resumen, es transformar la Ilustración dirigida en forma de limitación necesaria, en una crítica práctica que adquiera la forma de una transgresión posible" (Foucault, 1984).

En la tercera clase del curso de Didáctica General, una de las profesoras propone: --Yo quisiera traer a esta clase un texto breve de Paulo Freire porque no estoy viendo en los informes la necesaria pelea con lo que dicen los autores ni con lo que están viendo en las clases... A ver si Freire me ayuda para poder explicarles qué quiero decir con pelea. Dice : "(...) *frente a un texto hay que desconfiar, hay que oponerse, desafiarlo; buscar la respuesta, primero, en nosotros mismos; después, en otros textos o en las palabras de otros; reinventar, recrear, hacer hipótesis. Es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, atribuyéndole una fuerza mágica. No se puede renunciar a una actitud crítica; la misma que es preciso adoptar frente al mundo y a la realidad.*" ¿Podríamos precisar entre todas a qué está invitándonos Paulo...?

.....

Kant se pregunta ante qué límites debe pactar la Ilustración, cuáles son las barreras de ese saber crítico y postula a un yo trascendental que estipula pautas absolutas -universales, de justificación racional, independientes de las circunstancias socio-político históricas- a las que debería adaptarse el sujeto terreno; en cambio, desde la escuela de Frankfurt se propone reconvertir la pregunta sobre los límites, aportando la perspectiva de que, mediante la educación, puede potenciarse a los individuos para que se transformen ellos mismos (haciendo frente a la consternación, mediante la capacidad y la fuerza de llegar a comprender, incluso, lo incomprensible -como propone Adorno-) y contribuyan a transformar el mundo social en el que viven.

La ilustración pasa a ser, aquí, un proceso de inmersión indagadora -en la realidad y en la teoría- y ya no la obediencia voluntaria de cada individuo a los principios que podrían generalizarse como universales.

-- No puedo explicarme por qué manda todos los días un cuento para leer como si estuviera mandando un castigo... Trae las fotocopias para cada chico, son cuentos hermosos, bien elegidos... Pero, cuando los manda -sí, es un sargento primero...-, echa a perder todo lo bueno del cuento porque es una ceremonia de tortura. Dice... "Bueno... llegó la hora del cuento..." y se sonríe como una bruja... y los chicos empiezan "Uy... usted no se olvida nunca..."

-- A ver... intentemos comprender este episodio que cuenta Victoria - propone la profesora--. para ver si podemos intentar una forma distinta de trabajo...

.....

Las alumnas están analizando pruebas escritas utilizadas por distintas maestras de tercer ciclo. Plantea Beatriz:

-- Bueno, hasta acá las pruebas, tal como son... y, por otro lado, lo que dicen los especialistas en evaluación. Ahora les propongo que piensen por ustedes mismos una manera distinta de darnos cuenta cómo están aprendiendo cada uno de los chicos...

.....

-- Y, ¿si yo te propusiera que intentes discutir con Stufflebeam? [1987. *Evaluación sistemática; guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Barcelona]

-- No me da el cuero para discutir con él, profesora...

-- ¿Por qué?

-- Porque es un investigador y yo soy una estudiante de magisterio.

-- Pero vos, -interviene una de sus compañeras- sabés qué pasa en séptimo de sesenta y uno [se refiere a la identificación de una escuela]; y, Stufflebeam no. A mí me parece que -aunque estar en la escuela no nos haga un igual de los investigadores- los maestros tenemos una información preciosa. Yo no sé si lo que pasa en la escuela se cambia por los libros de didáctica o por nosotros... Bueno, sí los sé: se cambia por los maestros; y los autores nos ayudan... pero los autores por sí -si nosotros no los leemos- se quedan guardados en la biblioteca...

.....

Expresado a través el término *ilustración*, es posible reconocer un proceso de comprensión de los hechos didácticos para la transformación de las prácticas de la enseñanza. La comprensión es, entonces, una comprensión ilustrada; la transformación es una transformación ilustrada.

La promoción de la ilustración a partir de la formación en Didáctica posibilitaría:

- la comprensión ideológica multidimensional de las relaciones de reproducción y transformación de las estrategias de enseñanza, así como de los contextos y procesos de adaptación y cambio generados por los maestros respecto de sus decisiones para el trabajo en el aula;
- la organización de acciones transformadoras de los procesos didácticos, enmarcados social y políticamente, y orientados (Carr, 1996) por una racionalidad dialéctica y por la opción comunitaria e igualitaria de justicia y libertad.

La ilustración en Didáctica abarca, así, algunos rasgos importantes de considerar: una visión multidimensional de los procesos de enseñanza, una revisión de la idea de razón y su integración con los rasgos de la reflexión ilustrada; y, por otra parte, la vinculación estrecha entre formación en Didáctica y formación política.

A partir de aquí, se intentará confrontar cada uno de estos cinco rasgos provistos por el desarrollo teórico de Theodor Adorno con los sucesos de las clases de Didáctica del IFD.

¿Qué aporta una visión multidimensional³⁷ para la consecución de un proyecto hacia la formación ilustrada?

En la quinta unidad del programa, las alumnas comparan estrategias didácticas "para la comprensión" con estrategias didácticas "para la retención".

-- Mañana revisamos las razones que ustedes dieron con las razones que da Perkins en *Un aula para pensar* [1997. Aique. Buenos Aires]. Me parece importante que ustedes vean que -siempre- miramos los hechos desde una teoría... y que la de Perkins es distinta de la que consideramos hasta acá.

.....

Ester: --Pero, hay otra forma de analizar los mismos testimonios. Otra teoría para explicarlos de un modo absolutamente distinto; como si estuvieran mirando otra cosa; como si no estuvieran hablando de la misma clase. Por supuesto que están hablando de lo mismo... lo que pasa es que hablan desde distintos lugares (...) La propuesta es que analicemos ese lugar distinto para entender la realidad. Para eso preparamos -con Beatriz y con Cristina- algunos testimonios de pedagogos encuadrados en estos principios activos. Los tenemos en la página 32 del dossier (...) La idea es que ustedes vuelvan a analizar las clases pero poniéndose en este lugar.

Lee:

- "Todo se dirige hacia el niño. Todo irradia del niño." Decroly. *Aplicaciones americanas de Psicología*.
- "La infancia posee una significación y un sentido propios; tiene su valor en sí misma. El niño no es un ser imperfecto, incapaz, insuficiente; realiza una configuración original y coherente. Entre sus recursos, sus necesidades y su medio de vida existe una armonía (...) El niño tiene también una vida propia, su vida. Esta vida tiene derecho a vivirla, a vivirla feliz. Claparède (1946) *El desarrollo mental*. Delachau. París.
- "Cada acto constituye para él una ocasión de explorar y de tomar posesión de sí mismo; o, por decirlo mejor, de realizar la extensión y la amplificación de sí mismo. Y este paso lo da con vehemencia, con fe; con fuego continuo. Pasa de conquista en conquista, en una incesante vibración". María Montessori (1936) *El niño*. Araluce. Barcelona.

-- Y sí... están mirando otra película..., -dice Vanessa-

-- ¿Cómo es eso?

.....

De este modo cierra Ester una clase referida a planificación:

-- Entonces... cuando ustedes me preguntan: *¿Es así como se planifica...?* Yo no puedo responderles *Sí* o *No* (...) Porque planifican así los grupos

docentes que entienden la enseñanza de una manera; y planifican de otro modo los maestros que entienden la enseñanza de un modo diferente...

.....

La multidimensionalidad refiere al hecho de que, cuanto mejor comprendan los individuos los determinantes sociales, culturales, teóricos, ideológicos -no sólo económicos, como postulaba el marxismo- de sus acciones, mejor preparados estarán para superar las limitaciones a las que estaban sometidos, en la comprensión de la realidad y en sus prácticas sobre ella.

El pensamiento crítico ofrece una perspectiva alternativa sobre la razón, que no se basa en el irracionalismo sino en una concepción más amplia. La razón ya no es entendida como la posesión, por parte de un sujeto autónomo, de la capacidad de objetividad y de verdad; tampoco como la herramienta para el logro eficaz de objetivos preestablecidos; ni como limitada por las restricciones impuestas por la autoridad, la ignorancia, las costumbres. La razón se concibe aquí como "una forma de saber sobre sí mismo, adquirida por reflexión que, al hacer que los individuos sean más conscientes de las raíces sociales e ideológicas de su autocomprensión, les potencie para pensar y actuar de una manera autónoma (...) Entonces, la razón humana se convierte en una fuerza histórica objetiva que orienta el desarrollo y la organización de la vida social y hace del mundo un lugar mejor" (Carr, 1996)

Una tercera idea que es posible desagregar del marco teórico de esta ilustración crítica -que se integra con la de multidimensionalidad y con la de razón histórica- es la de reflexión ilustrada: la ilustración depende, no de la aceptación de la teoría sino de la crítica; la reflexión ilustrada implica la identificación de lo no adecuado -a partir de los datos teóricos- y la comprobación, desde la práctica vigente -pero sin ser "chantajeado"³⁸ por esta realidad-, para descubrir las (Grundy, 1993) grietas y resquebrajaduras que ofrecen los cambios y mejoras.

--En la clase de Jimena los nenes trabajan sólo acerca de los temas que tienen interés de aprender en ese momento. Los contenidos son secundarios; podían elegir cualquiera: las florcitas, las herramientas, los fertilizantes.

--Ella reduce su intervención al máximo. Es cierto que organiza situaciones de clase que responden a lo que a los chicos les gusta, pero no enseña. Snyders dice que en las posiciones más moderadas, los maestros tienen una posición ambigua de "crear las condiciones para el aprendizaje".

Ester: --Podrían surgir así, junto con características sumamente valorizables, algunos rasgos alarmantes: vaciamiento de contenidos socialmente significativos, desigualdades en la distribución del saber (los chicos más interesados por aprender serían los más favorecidos) y un docente que no sabe muy bien qué función desempeñar en ésta que puede constituirse en una didáctica de la espera, mientras aguarda que sus alumnos manifiesten una "movilización intrínseca" respecto de algún tema de su materia. Me gustaría que leyeran el texto corto de Frondizi que cita Hillert: "Por querer ser fieles cumplidores del principio que establece el interés como punto de partida de la enseñanza, muchos maestros han convertido este principio en su caricatura. La tergiversación se debe a que se ha confundido el interés del estudiante con su interés inmediato, olvidando lo que debe interesarle -y, de hecho, le interesa- a largo plazo. Me refiero a aquellos maestros que esperan que pase un carro con caña de

azúcar para tratar ese tema en clase, o que renuncian al tema que se habían propuesto y que la experiencia aconsejaba, debido a la entrada furtiva de una abeja, una mariposa o un ratón. No advierten que el interés inmediato es pasajero y que, si se desea provocar interés por la caña de azúcar o la mariposa, hay sobrados recursos metodológicos para lograrlo, sin necesidad de confiar en el azar (...) En síntesis, ni imposición de los temas ni abandono al interés pasajero o circunstancial, sino consulta a los intereses profundos y a largo plazo que son los que mejor guían el desarrollo de la personalidad de los jóvenes" [Risieri Frondizi (1987) "Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción" Revista *Crítica y Utopía* N° 14. Buenos Aires]

--Y, sí. No podés dejar todo en manos de los chicos, ¡que son chicos!

--Se supone que el maestro sabe más. Será cuestión de un buen equilibrio. Acá en el dossier hay una frase sobre el equilibrio: "La enseñanza tradicional otorga un lugar importante a la transmisión del saber por el maestro y por el libro; pero, sin embargo, reduce al alumno a una función pasiva de registro. Por su parte, si los nuevos métodos apelan ampliamente a las actividades de investigación y de creación personal y evitan, en lo posible, procedimientos de pura memorización, no deberían rechazar toda enseñanza propiamente dicha". Maurice Debesse.

--Profesora, nosotros tenemos un registro de clases cortito de un maestro que actúa así, como Jimena, dándole mucho lugar a las iniciativas de los chicos ¿Leemos?

--Dále.

Estamos en la clase de Ciencias Naturales. Treinta y dos chicos se encuentran desarmando artefactos que funcionan con pilas. Nos centramos en Manuel, que plantea a Eduardo, su maestro:

-- ¿Vio, señor, que las pilas vienen con un cosito que marca si están gastadas o nuevas?

El comentario hace interesar al grupo y concentrar la atención en él.

-- Sí, lo vi. Si tenés ganas, desarmálo y fijáte cómo es por detrás.

-- A mí me parece que el aparato de las cajitas de pilas viene a ser un téster, ¿no?

-- Bueno... ése puede ser un buen interrogante ¿Funcionará igual que los comunes?

-- Puedo preguntarle al de la fábrica de baterías cómo se da cuenta si todavía tienen carga.

-- El relojero también usa un cartoncito para darse cuenta si tenés que cambiarle la pila al reloj, -interviene Ricardo.

Y Manuel responde: -- Imposible que sea un cartoncito; debe tener algo más que cartón. Con un cartón común no podés darte cuenta de nada de nada.

-- Para mí era un cartón, nomás.

-- No seas... Mirá; ¿a ver si este cartón te dice algo?

-- Sin embargo, con los termómetros de contacto -ésos que parecen un papelito nada más, que se apoya en la frente- pasa algo parecido. También el papel para fax se relaciona con esto, -comenta el maestro.

--¿Qué hacemos con el papel de fax? En el trabajo de mi papá hay...
-- Ah... ¿ qué querés preguntarle al papel de fax? Conseguí un pedacito de papel y después inventá vos mismo las experiencias.
-- Es el calor, profe, el calor de la pila y el calor de la frente...

--Acá el maestro tampoco enseñó nada. A mí me parece que debió haber hecho algún aporte. No digo inhibir que los chicos busquen, pero aportar algo.

.....
--En uno de los artículos dice que hay maestros que piensan que "enseñar impide aprender"... Me parece que eso es lo que pasa con esta maestra.

--De todos modos es -a mí me parece- buenísimo que los chicos vayan recogiendo nuevos datos, planeando sus propias actividades, dándose explicaciones. Acá los nenes están buscando, protagonizando.

--Sí, parten de su propia iniciativa e interés por conocer.

Ester: --La clase correspondería a lo que denominamos didáctica activa o "nueva". El alumno es el protagonista, el "principito" de ese mundo escolar. Se trata de prácticas pedagógicas que dan enorme importancia a la creatividad y a la capacidad de descubrimiento de los alumnos. Este cuadro representa los distintos momentos de la escuela "nueva" ¿Se acuerdan? Lo leyeron en el libro de Palacios:

- Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Key, en la **etapa romántica**: el niño debería ser separado, con mayor o menor distancia, según los autores, del mundo adulto, por las nocivas influencias de éste.
- Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner, Ferrière, en la **etapa de los grandes sistemas**, cuyos autores idearon métodos y estrategias para estimular a ese niño, centro copernicano del proceso didáctico.
- Cousinet, Freinet, Neill, Wallon, Piaget, en la **etapa de consolidación** de los estudios de psicología infantil y de los modos de aprender.

-- ¿Hay que leerlos a todos?

-- ¿A todos...?

-- ¿Cómo, profesora? ¿No nos dice siempre que tenemos que pensar por nosotras mismas?

-- Nos ayudan a pensar, Vane. Hay que leerlos -responde a su compañera otra estudiante-. Entendés lo que pasa en el aula siempre parándote en algún lugar; y es importante saber dónde se paran ellos, donde se paró una generación o una época... te sirve para darte cuenta si ese va a ser tu lugar para mirar y para hacer o si jamás te pondrías en los zapatos de ellos porque ese lugar te da una perspectiva limitada...

.....
La reflexión ilustrada no parece confundirse aquí con una telaraña terminológica³⁹ que impide reconocer los datos de realidad, ocultándola, creando zonas ficticias de visibilidad y delineando

las "realidades" más irreales. Parece, en cambio, intentar vencer la acumulación mercantilizada de las palabras, la vacuidad del discurso, constituyéndolo también en objeto de reflexión.

Ester: --De entre las clases que nos están sirviendo para entender qué es un modelo didáctico, cómo los maestros y profesores operamos en la realidad a partir de él, y cuáles son algunos de los modelos didácticos más frecuentes, la clase de John es la única que no fue presenciada por ustedes sino tomada de un libro -que, por otro lado, tiene un título muy sugerente: "Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela" [Ackerman, Marck. 1976. Santillana. Madrid]. La saqué de allí porque en las carpetas de observaciones no había ninguna que correspondiera a este modelo. ¿Qué les sugiere la expresión "técnicas de condicionamiento operante"?

--Lo del reflejo condicionado de Pavlov; con John pasa algo parecido. Todo su comportamiento tiene que ver con estímulos y con recompensas... Un perrito, digamos.

--A mí me resultó patético cuando le regalan puntos por no intervenir en la discusión que se dio entre dos de sus compañeros ¡Lo estaban premiando por seguir en lo suyo y no interesarse por lo que sucedía a su alrededor!

--A mí lo que me cuesta creer es que eso sea incluido en un libro de didáctica como modelo de buena clase.

--Lo que pasa es que el chico aprende. Aprende en tiempo récord: en menos de cuarenta minutos lo domestican para que levante la mano, para que no se desconcentre, para que sea prolijo... Yo diría que ese método es una joya. Lo que pasa es que el producto en que se transforma el chico es penoso.

--Profesora... ¿sabe que cuando nosotras leíamos este registro de clase nos acordábamos de los empleados de McDonalds? Si usted los mira bien, va a ver que en el cuello de la camisa tienen botoncitos dorados; se los dan como premio cuando son bien educados y sonrientes y rápidos. En la pared ponen una cartelera con el empleado del mes y la foto. Y otra empleada de más categoría a cada rato les dice: "¡Muy bien!", "Perfecta tu ropa..." y cosas por el estilo. Vanesa contaba que una vez vio a un tipo cronometrando cuánto tardaban en atender a un cliente... para considerar si eran eficientes o no.

Ester: --Una de las fichas que ustedes tienen fue tomada del libro "Pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia", creo que esto tiene mucho que ver con lo que nos contás de McDonalds: el seguimiento cuerpo a cuerpo, el control, la ausencia de espacios de autonomía en los que los chicos puedan tomar decisiones. Ustedes lo explicitan en su cuadro de supuestos.

--Son supuestos muy parecidos a los de la didáctica tradicional.

--Un poco más sofisticados los materiales pero casi lo mismo.

Ester: --En general, este modelo de trabajo, que se conoce como modelo tecnicista, nunca se generalizó en nuestro país. Tal vez ahora, con el uso de computadoras... Ojo, no quiero decir que todo el soft sea de este tipo pero hay muchos programas que muestran en pantalla lo que John veía en su hoja y es la máquina la encargada de aprobar o desaprobado. En donde sí tuvo una influencia muy grande este modelo tecnicista es en el auge de las guías de trabajo súper pautadas en las que a los chicos se les señalaba cada pasito que debían dar con toda precisión y, por otro lado, en la redacción

de objetivos también muy específicos y rígidos. Las chicas de la escuela 13 tienen la planificación de un maestro que parece guiarse por un énfasis tecnicista. Tienen el ejemplo en la página 15 del dossier; se trata de los objetivos de Ciencias Sociales, específicamente de Educación Cívica, redactados para una unidad de trabajo que durará tres semanas, en séptimo grado:

1. Dada una definición de autoridad, los alumnos deberán enumerar todos los términos clave de la misma y delimitar su significado.
 - 1.1. Comparar la definición analizada con otras dadas, indicando:
 - 1.1.1. los términos comunes;
 - 1.1.2. los términos diferenciados;
 - 1.1.3. el encuadre que sirve de marco teórico a cada definición, en los ámbitos:
 - 1.1.3.1. social,
 - 1.1.3.2. político,
 - 1.1.3.3. legal.
 - 1.2. Comparar la definición analizada con otras definiciones, extraídas de material vario de consulta, indicando:
 - 1.2.1. los términos comunes;
 - 1.2.2. los términos diferenciados;
 - 1.2.3. el encuadre que sirve de marco teórico a cada definición, en los ámbitos:
 - 1.2.3.1. social,
 - 1.2.3.2. político,
 - 1.2.3.3. legal.
 - 1.3. Reconocer por lo menos dos de las consecuencias que trae, en la práctica, cada una de las definiciones.
2. Buscar artículos de periódico que se refieran a autoridad.
3. Leer los artículos.
 - 3.1. Subrayar, en cada artículo, palabras que los sinteticen.
 - 3.2. Con los términos subrayados, armar un índice temático.
 - 3.3. Buscar otros criterios para organizar los artículos.
 - 3.3.1. Fundamentar la elección.
 - 3.3.2. Reorganizar los artículos según este nuevo criterio de ordenamiento.
4. Señalar las dudas que hayan surgido durante la lectura.
5. Listar, por orden de complejidad, las dudas que se hayan presentado:
 - 5.1. Con aportes del docente, organizar un fichero acerca del tema, que pueda servir para resolver las dudas que se presentaron:
 - 5.1.1. Fichar los textos.
 - 5.1.2. Realizar citas eruditas de las partes más significativas de cada texto.
6. Discutir grupalmente las dudas que se presentaron.
7. Llegar a conclusiones con respecto a las dudas que se presentaron.
8. Asentar los aspectos para los que, provisoriamente, no se tenga respuesta cierta.

Ester: --¿Cuál es su primera impresión al leer estos objetivos? ¿Qué connotaciones didácticas permiten inferir?

--Medio asfixiante.

--Tiene que ver con lo que Davini llama la "Pedagogía del adiestramiento"

Ester: --A propósito. En ese artículo se habla de "entrenamiento industrial" y hay una ilustración en el libro de Francisco Tonucci (Ustedes lo van a trabajar en "Fundamentos...") que puede ayudarnos. El alumno -John, en nuestro caso- va pasando por una secuencia de actividades puntuales, muy precisas, con un tiempo de ejecución claramente pautado... del mismo modo que la materia prima corre por una línea de manufactura hasta transformarse en algo hecho. El dibujo caricaturiza las características de este modelo didáctico por objetivos, pero puede llegar a ser útil como punto de partida para comprender de dónde surge este segundo estilo de enseñanza que analizamos: el énfasis por los pequeños avances del alumno, dejando en un segundo plano los logros globales, complejos y significativos.

--El texto ése del ejército también es muy claro: "Me acuerdo de cierta marcha forzada que hice en el ejército: nuestro comandante, montado en un bello alazán, ordenó a la compañía que lo siguiera. Después de cuatro horas de marcha loca, atravesando un carrascal, perforando cercas, saltando vallas, había compañeros diseminados a lo largo de los cuarenta y tantos kilómetros del recorrido. Nuestro comandante esperó más de dos horas en el punto de llegada a que aparecieran los rezagados, algunos transportados en los hombros de los compañeros, habiendo perdido parte del equipo en el camino. Nunca vi nada tan parecido a la actitud de muchos profesores; ellos van adelante, ¡quién pueda, que los siga! Los alumnos, apremiados por los exámenes, usan todos los recursos del fraude y la simulación para acompañarlos en la poco gloriosa jornada. (Cualquier semejanza entre esto y la educación es mera coincidencia, como reza la leyenda en las películas norteamericanas)" [Lauro de Oliveira Lima (1986) *Educación por la inteligencia*. Humanitas. Buenos Aires].

Ester: --Cada una de las tareas que se proponen en la clase tienen un altísimo nivel de especificidad. En ellas está minuciosamente preestablecido el recorrido que debe efectuar el alumno en la construcción de sus aprendizajes, en una secuencia única y, al parecer, inmutable. Las posibilidades de los chicos de generar sus propias estructuras no existe, su participación se limita a seguir a su maestro o a su profesor en cada uno de los pasos que éste planea a través del listado de conductas. ¿Recuerdan la historia de Sísifo? Cuenta un mito griego que Sísifo fue castigado por Júpiter a conducir una piedra hasta la cima de una montaña. Tarea relativamente fácil, si no fuera porque, antes de llegar al fin de su recorrido, la piedra de Sísifo caía irremediamente, hasta volver a su punto de partida. La tarea que determinó Júpiter era eterna. El esfuerzo de Sísifo no tendría final ni producto; es decir, no tendría sentido... para siempre. Allí estaba la condena... Si intentáramos utilizar el relato en el ámbito didáctico, la primera conclusión podría ser que, una propuesta de aprendizaje sin producto se asemejaría a un castigo, tanto para docentes como para alumnos, ambos vinculados por la sinrazón del más mecánico de los trabajos y por la frustración de no tener nunca una síntesis de la tarea realizada. En el mito, son movimientos repetidos y repetidos hasta el cansancio sin saber dónde se irá con ellos ni qué se logrará al efectuarlos; en nuestra práctica escolar son tareas que se suceden unas a otras sin sentido.

Tal vez muchos de los maestros que ustedes observaron hayan experimentado alguna vez que su práctica educativa consistía en una sumatoria de clases desarrolladas con mayor o menor esfuerzo o, incluso, con muchísimo placer -la clave del castigo a Sísifo no está en lo penoso del trabajo sino en no terminar nunca con él-, pero que no superaba el estadio de lo aditivo: una clase, más otra, más otra; cada una con un tema recortado claramente y hasta cerrado en sí mismo. Ahora bien, qué sucede al llegar al final de este recorrido lineal: queda mucho atrás, nunca retomado, nunca integrado, nunca profundizado; también queda mucho por delante: unidades que no "entraron" en el año, ni siquiera esbozadas, con temáticas inabordadas porque para ellas no hubo tiempo. Algo así pasa con la secuencia didáctica en este modelo de adiestramiento.

-- Y, ¿cómo es eso de las fichas, profesora?

--Me parece que nosotras tenemos un testimonio que podría acercarse a esto del estímulo-respuesta. ¿Leo? Es de la 63:

Hoy, en la clase de Ciencias Sociales, los chicos de séptimo están trabajando alrededor de un texto y de una guía de trabajo que expresa:

1. Definir *media luna fértil* con las palabras de Perrell.
2. Resumir los rasgos con que el autor caracteriza este territorio.
3. Explicar qué es el nomadismo según el autor.
4. ¿Cuáles son las características de una cultura sedentaria?
5. ¿Qué respuestas da el autor a la cuestión de la disputa por ese territorio?

Los chicos del grupo que tenemos aquí al lado miran el artículo de un cuarto de página. No lo leen. Como las consignas están redactadas usando las mismas palabras que el autor, siguiendo idéntico orden, sólo dan una mirada al artículo, "pescan" -usamos intencionalmente este término- una palabra y se fijan a qué pregunta corresponde. Copian la respuesta sin analizarla. Le entregan la tarea a Mirta.

Ester: --Sí... es un buen ejemplo... no me acordaba de ese registro; pero, todo indica que acá lo que está importando es el producto y no el proceso que transitan los chicos.

--Lo más probable es que se saquen diez y todo...

--Lo único que hicieron fue copiar, profesora. Me parece que John hizo otros procesos y los chicos de "autoridad" muchísimo más... si es que lo hicieron.

.....

Desde el marco teórico de Theodor Adorno, la ilustración, en tanto posibilitadora de procesos de transformación de lo dado, se sustenta en dos rasgos: la ilustración social y la formación política.

La ilustración no se entiende como un proceso de emancipación individual -como podrían sostener algunas corrientes liberales- sino como una elaboración colectiva que involucra a todos los profesionales -de la educación, en este caso- y no sólo a grupos acotados de intelectuales. Esta ilustración social se entrama con otra idea de la pedagogía para la emancipación, la de autoconciencia histórica: el sujeto ilustrado no es un sujeto racional autónomo objetivo⁴⁰ y descarnado, sometido a los principios absolutistas de la razón -en términos de Gramsci, *mecánicamente impuestos*-; el proceso de ilustración es comunitario y reflexivo, se integra por personas situadas que componen una comunidad crítica⁴¹, que lleva a cabo procesos de

reflexión deliberativa⁴². La ilustración se encuentra, así, fuertemente conectada con la formación política y con la participación en los procesos de cambio.

La ilustración propuesta por la corriente crítica -multidimensional, racional, reflexiva, construida socialmente y con un fuerte enraizamiento político- se basa en una concepción de conocimiento teórico profundamente particular, que se analiza en profundidad en el próximo título de "Didáctica y emancipación".

4. Didáctica y conocimiento teórico

El ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla fracasa allí donde el sujeto mismo, la sociedad, no es unánime ni sencilla (...). La sociedad es contradictoria (...) es racional e irracional a un tiempo. (Adorno, 1978)

En términos esquemáticos, dos corrientes epistemológicas han asumido, desde el siglo V, la tarea de ahondar en los modos de conocimiento, en los procedimientos que caracterizan a los distintos modos de conocer, en las dificultades de las explicaciones y descripciones, en los rasgos de los discursos que intentan echar luz sobre las distintas zonas de la realidad -como la didáctica en el caso de este informe-: la corriente epistemológica que se sustenta en la explicitación de leyes y la corriente epistemológica que se ocupa de la comprensión de esa realidad.

Históricamente, la primera de éstas, fue transformándose en hegemónica, con su énfasis explicativo, con su preocupación por la construcción de un modelo epistémico basado en el de las ciencias naturales, con su concepción de la realidad como única, observable, experimentable, sujeta a leyes en las que procura indagar para recuperar su dimensión racional y arribar a predicciones cuyos enunciados dan cuenta de unidad, completud y verdad absoluta, en tanto adecuados a la realidad.

Como alternativa a esta corriente epistemológica, se gesta otra que enfatiza la crítica y la deconstrucción, que parte de una concepción de realidad como socialmente construida y semióticamente dispuesta y que -aún estando integrada por decenas de cuerpos teóricos- se caracteriza (Buenfil, 1995) por los siguientes puntos de partida:

- la imposibilidad de aprender lo real por la forma, el pensamiento o la razón; el dejar de pensar sólo desde la racionalidad;
- la imposibilidad de establecer un fundamento epistémico último reemplazando esta preocupación finalista por la determinación de posibilidades;
- la imposibilidad de aprehender la totalidad del ser mediante el pensamiento;
- la crítica a las teorías globalizantes, universalizantes; su reemplazo por teorías de la complejidad que historicen el campo;
- la crítica al sujeto epistémico trascendental, unidimensional, teleológico, universal;
- el relacionismo,
- el carácter flotante del signo,
- el carácter deslizante de las fronteras,

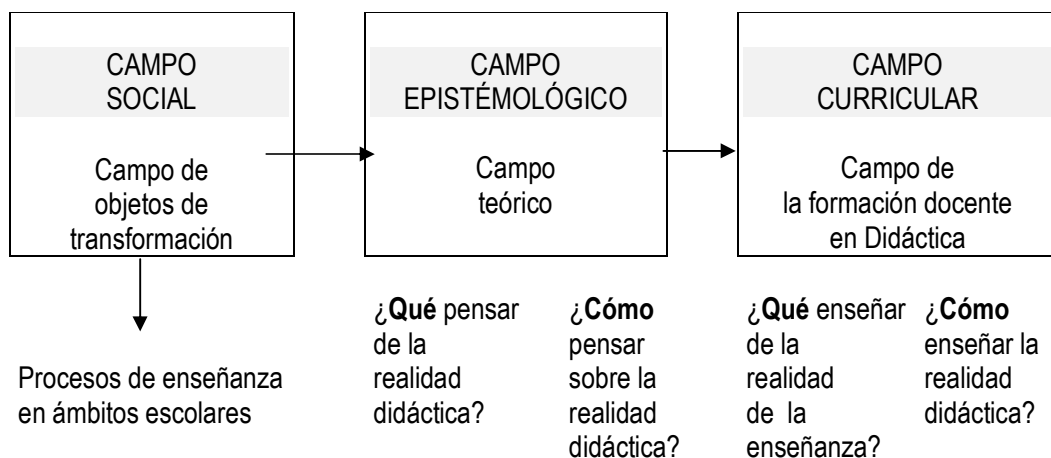
- el carácter abierto e incompleto de las configuraciones (los juegos de lenguaje, los paradigmas, los dispositivos, el texto, el discurso, el relato...), necesitadas siempre de suplementos;
- el carácter constitutivo de la contingencia en la formación de los procesos de conocimiento.

Una y otra responden de distinto modo a las preguntas acerca de la forma de concebir la construcción del conocimiento.

Para la primera, la razón es *una dama muy atractiva* (Feyerabend, 1974) que ha permitido claras determinaciones acerca de qué es una disciplina y qué no lo es, y que ha posibilitado la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomas: Se estará frente a una disciplina, si se cuenta con (Boisot, 1979) objetos observables y, o formalizados, considerados por medio de métodos y procedimientos; con una especificación de los fenómenos que son la materialización de la interacción entre estos objetos; y, en tercera instancia, con leyes –cuyos términos y, o formulación dependan de un conjunto de axiomas- que den cuenta de los fenómenos y permitan predecir su operación.

Esta concepción dio origen a un currículum centrado en disciplinas -la Didáctica, entre ellas- que, en espacios escolares bien diferenciados, trataban de divulgar no sólo el saber académico, sino de incluir también los métodos para argumentar, pensar y “ver” el mundo que se consideraban la base del trabajo de las disciplinas.

Para la segunda corriente epistémica, los objetos de conocimiento no son propiedad de una disciplina, sino que son la expresión de problemas sociales que se manifiestan siempre a priori de cualquier ordenamiento conceptual.



En discrepancia con la concepción de disciplina como el estudio de un conjunto de objetos de la realidad, cada una -la Didáctica entre ellas- se constituiría en un espacio de problemas para cuya resolución acude a una base teórica conformada por aportes de múltiples procedencias.

Plantea María Cristina a sus alumnas:

-- Ahora, les propongo despegarnos un momento de esta clase de Tecnología que tanto las ha movilizado, para hacer entrar en el análisis el

texto de Ricardo Castro sobre el saber cotidiano de las personas. ¿Podrían intentarlo?

.....
En el curso de Ester:

--Me parece importante que el grupo de Alejandra, Jimena, Cecilia, Laura y... hoy Zulma está ausente, que fue el que trajo el plan de clase de Aníbal, nos cuente qué pasó en la clase real.

--Nosotras, justamente, incluimos el plan porque en la clase pasa tal cual dice ahí; cada paso, exactamente. Por otra parte él sacó el plan de clase de la planificación de unidad del Nelly, que es la titular, que, a su vez, nos dijo que lo tomó del diseño curricular.

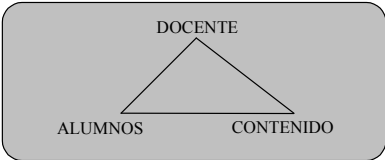
--En todo momento logró que los chicos lo escuchen, que atendieran su explicación. La verdad es que fue reclaro.

--Se esforzó por conectar este tema de las campañas militares con temas anteriores...

--Y siempre repetía dos o tres veces las ideas. Como dice Aebli para que los alumnos las "fijen".

Ester: -Y, ¿los chicos? Acuérdense de nuestras categorías de análisis.

Muestra un papel afiche que dice:



"El objetivo último es identificar, describir e intentar comprender algunos de los mecanismos mediante los cuales una persona que actúa como agente educativo -madre, profesor, igual- consigue incidir sobre otra persona -hijo, alumno, igual-, ayudándole a construir un sistema de significados y, por lo tanto, a realizar una serie de aprendizajes, relativos a una determinada parcela de la realidad, es decir, a un contenido concreto". César Coll (1992). "Actividad conjunta y habla". En *Infancia y aprendizaje* N° 59-60. Barcelona.

--Y, los resultados de la prueba fueron todos iguales. Hicieron un crucigrama. Lograron memorizar datos; pero... ¡de ahí a aprender! Preguntó sobre los puntos que él expuso, nada nuevo, nada de reelaboración...

Ester: --¿Con qué definición de aprendizaje se estaría moviendo Aníbal? Me parece importante que busquen en el dossier de fichas ¿Lo tienen por ahí?

.....

La integración teórica se produce, así, a partir de un objeto de transformación que se manifiesta en el campo social, que es complejo, multidimensional, que no entra en la coherencia de una sola disciplina -puesto que no ha sido establecido en el interior de una de ellas-. El saber conceptual provisto por los investigadores del área de la Didáctica contribuiría a focalizarlo como un espacio de articulación y delimitación de niveles de realidad, definiendo procedimientos para

su configuración como proceso a indagar, y dando cuenta del movimiento de interacción de los elementos básicos que lo constituyen y de los que lo incluyen.

En estos desarrollos epistemológicos actuales⁴³, el estatuto de "objeto de estudio" ha cambiado. Desde esta corriente, los objetos de estudio no existen en el mundo material sino que son contruidos; tampoco son fijos, sino que interactúan contradictoriamente, carecen de fronteras definidas, precisas y definitivas, como para ser encuadrados unidisciplinariamente.

Jacques Ardoino (1993), con referencia, a las teorías de la complejidad caracteriza a los problemas incorporados a la educación como situaciones cuya "visibilidad social" hace que no puedan seguir siendo ignorados.

Ester: --Tal vez puedan ayudarnos los materiales del dossier que se refieren a Didáctica Tradicional. Si alguna de ustedes marcó algún párrafo que le haya resultado particularmente significativo... adelante.

--A mí me parece que los momentos de Herbart son tal cual los de esta clase:

- Preparación de la atención de los alumnos.
- Presentación de los conceptos.
- Asimilación por los alumnos.
- Generalización.
- Aplicación.

Así que lo que usted preguntaba antes de los chicos, a mí me parece que lo que hacen es recordar.

--Yo hice un resumen de Snyders: "El método tradicional se define por la presentación, lo más sencilla posible, de un contenido que el alumno debe recibir, recordar y reproducir de manera exacta. El docente intenta **grabar** en su alumno un concepto, una regla de acción, una actitud, un movimiento."

--Aunque use el proyector de transparencias, que parece un recurso novedoso, actual, los chicos no analizan los datos del cuadro, los copian. Aebli habla de "memoria reproductiva".

Ester: --Analicemos algunas expresiones de pedagogos que sostienen la metodología tradicional como la más válida para llevar adelante una clase; por ejemplo, la que tienen en la página 19 de Alain: "El niño es inestable, irregular, impotente para contenerse, con tendencia a todos los excesos (...). Será desdichado cada vez que el adulto se abstenga de reglamentar, de ordenar su vida, de reducir a su justa medida unas pasiones contra las cuales no sabe defenderse, unas ambiciones y unas desesperanzas a cuyos extremos se deja arrastrar. El maestro transforma la inasimilable exuberancia del mundo, en una materia simplificada, dispuesta para su asimilación, ordenada; entonces, el niño encuentra solamente dificultades graduadas, adaptadas a sus fuerzas, a sus conocimientos, en un encadenamiento que justifica el paso de un momento a otro. De aquí, el papel primordial de los esquemas, mapas, planos, representaciones simplificadoras que dirigen la atención del niño hacia lo esencial, poniendo de manifiesto lo esencial con una claridad que no logra nunca la naturaleza, separándolo de los incidentes, de las particularidades infinitamente variables. Y, tales procedimientos, sólo pueden ser abstractos, artificiales, y estar sostenidos por la presencia del maestro. El espíritu se cambia a sí

mismo mediante una maravillosa contemplación; el niño va a escapar de lo impreciso, de lo vago, va a tener la experiencia del rigor, y, como consecuencia, superará las costumbres y los impulsos caprichosos

--Y.. es impresionante la desconfianza en que los chicos puedan aprender. El maestro controla, limita, vigila todo el tiempo. Aníbal también lo hizo aunque no es un tipo violento ni autoritario ni agresivo. Pero todo el tiempo estuvo pautando el vínculo entre los chicos y el contenido.

--Que Snyders la llame "tradicional" no tendría que hacernos pensar en modos de enseñar pasados en el tiempo. A mí me parece que, si me acuerdo de mi escuela secundaria, es lo más abundante..

--Yo quisiera mostrar unos testimonios de mi escuela. Porque, me parece que le estamos dando con un caño a Aníbal, y los padres y los directores y los mismos chicos se volverían locos con un maestro así porque lo que nosotros vimos en la escuela es que nadie se calienta por enseñar nada. Así que a mí me parece que es preferible un tipo como él que una chanta como la que vimos nosotras que ¡Dios mío...!

Ester: --Caños, burlas, ironías... prohibidísimos. Estamos tratando de entenderlos, no de juzgarlos. A ver... compartí con el grupo esas respuestas que valorizaban -me acuerdo bien de esa parte del informe- la didáctica tradicional. Después quisiera que leyéramos a Snyders cuando dice que "tradicional" no debe entenderse como mala palabra...

.....

El conocimiento teórico contribuye, así, a los procesos de complejización-descomplejización, deconstrucción, que tratan de des-sedimentar, deshacer unas estructuras que normalmente no se acostumbra someter a análisis crítico; conocer cómo se construyó un determinado conocimiento, reconstruirlo.

El campo curricular de los objetos de estudio de la Didáctica constituye un complejo campo de pensamiento y praxis que hoy parece girar alrededor de su propia génesis y desarrollo histórico, de las condiciones del presente y de las previsiones de futuros posibles o deseables. Tales objetos de estudio no son concebidos como (Chahaibar, 1995) esenciales ni fundantes, como inamovibles, permanentes, absolutos, sino como abiertos, contingentes, finitos, construidos históricamente.

El rasgo decisivo del campo teórico podría expresarse como *anti-tópico* (Furlán, 1989), ya que, para ser explicado, es imposible acudir a una base de conceptos circunscripta a un *topos* o lugar.

La Epistemología, en el mismo sentido, también aporta categoría teóricas muy atractivas desde las cuales encuadrar a los objetos de estudio, como son la de *objeto desplegado* (Habermas, 1989), que superaría el análisis fotográfico de procesos didácticos, concibiéndolos, desde esta posición, como una continuidad en la que (Buenfil, 1995) se gesta, emerge, se conforma, se sedimenta, se cristaliza, se transforma y declina un proyecto.

Y, en tercer término, junto con los conceptos de objeto desplegado y de diseminación, el de *efecto de frontera* (Laclau, 1987) que sugiere la superación de todo intento de delimitación de los distintos componentes de un proceso de enseñanza, y de cada atisbo de separación evidente y dada, en un marco adquirido de una vez para siempre, y transforma en un problema prioritario a la producción misma de ese marco o frontera.

La base teórica de la formación en Didáctica, entonces, configura sus objetos de estudio desde una perspectiva que se esfuerza por superar los contornos de (Popkewitz, 1994) *reificación*; por la que se hace que el mundo socialmente construido parezca natural e inevitable; y de *descontextualización* y *formalización del conocimiento*, por los que la complejidad de las prácticas sociales se reduce a un plano unidimensional de práctica administrativa.

-- A mí me resultó muy importante la clasificación de Roberto Follari en ese artículo... [Esta alumna se refiere a "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen XL, UNAM. México]. Él habla de tres lugares desde donde los maestros podemos -bueno, "pueden"; nosotros todavía no somos..._ pueden considerar su tarea didáctica. Una es la posición *decadente*; el maestro insiste -por un montón de razones que nosotras fuimos viendo acá, en clase...- en formas obsoletas de plantear las actividades de los alumnos, en usar modos de enseñar que no llevan a ningún lado. Todo está como desfasado de la realidad, en otra frecuencia... Todo grita que la formación que dan a los chicos es de baja calidad y que deberían replantear su tarea. Pero...

--Nosotros tenemos dos testimonios muy buenos de una de las maestras de la escuela 31...:

-- Los alumnos tienen un rasgo común: la desidia... nada les interesa, nada los moviliza. Mi única salida es controlar al máximo cada paso que dan para que no se desborden; cuando dejo de hacerlo, puede pasar cualquier cosa ¿Usar problemas de la realidad? ¿Qué problema de la realidad ayuda a resolver matemática de séptimo, volúmenes, por ejemplo? Imposible para mi materia. Además... ¡la matemática es la matemática, y la realidad es la realidad!

-- El verso de los pedagogos para justificar su existencia... Hace veintitrés años que enseñé con el mismo plan y te puedo asegurar que mis alumnos aprenden, sin buscarle tanta vuelta con estas palabras del constructivismo. Hace años que dejé de ir a cursos de "perfeccionamiento" ¡Perfeccionamiento a mí! ¿Quién me va a perfeccionar si el que está al frente del grado soy yo?

--Esta posición acerca del cambio en los modos de enseñar sigue manteniéndose... lo que dijo esa maestra lo está mostrando... Pero, dice Follari que, al mismo tiempo, hay intentos de muchos educadores para ubicarse en un lugar distinto, el *emergente* (...) prácticas educativas nuevas que poco a poco ganan espacio y tienen un mayor compromiso social y pedagógico, con respuestas más profundas a las demandas de la realidad.

--¿Tenemos testimonios...?

-- Mi programa de Ciencias Naturales tiene cinco unidades. Cada una encara una necesidad humana: salud, calor, seguridad, alimentación, comunicación. Los contenidos están organizados de tal manera que los alumnos pueden entender qué hay de saber biológico, de saber químico, de saber físico, de saber geológico, de saber astronómico en la vida cotidiana, en sus casas, en su barrio, en su propio cuerpo...

-- En el Jardín tenemos un proyecto que nos llenó de satisfacciones: La gente del barrio nos enseña... Hubo una época en que las salitas eran islas fuera de la realidad; ya no. Los chicos crecen enormemente aprendiendo de su entorno social y de la gente con la que conviven.

--[Follari nos dice que] existe también una posición **dominante**; son la mayoría de los maestros ubicados entre las concepciones más opositoras al cambio y las más innovadoras. Abarca muchos tipos distintos. Uno de los extremos de esta franja estaría dado por las acciones didácticas inmovilizadoras: el cambio asusta y, por eso, frente a cualquier propuesta distinta, la reacción es retraernos. Hay unos comentarios...

-- Muy lindo esto de acercar la realidad a las tareas... pero, cada vez que lo intenté, el lío de los chicos me desequilibró. ¿Cómo trabajar con una clase de quinto grado haciendo trabajos distintos? Sentí que perdía el rumbo; no pude hacer otra cosa que volver a lo de siempre; reconozco que no me da satisfacciones ni es de gran aprovechamiento para los chicos, pero...

-- El otro extremo está dado por las pseudoinnovaciones: varía la apariencia pero mantienen un "núcleo de invariabilidad" intacto. También tenemos dos frases de dos maestras...

-- A veces uso tareas grupales; son menos cansadoras, puedo tomarme un momento de relax.

-- Uso cuadros, mapas conceptuales, incluso tengo hechas transparencias; son muy útiles para que los chicos tengan buenos resúmenes de las clases.

.....

En este marco, el conocimiento teórico se personaliza (Polanyi, 1962); los alumnos llegan a un compromiso personal con el saber, que ya no es el punto de partida, pero tampoco un aditamento a los problemas de la realidad, sino un entramado teoría-práctica.

Las posiciones emancipatorias, por esto y por lo que se planteaba en el apartado "Didáctica e ilustración", lejos de ser a-teóricas, presentan al proceso de des-alienación didáctica como fuertemente enraizado en los sucesos de la realidad y en las bases conceptuales de las teorías que echan luz sobre las zonas problemáticas concretas. Pero tampoco esto resulta suficiente...

5. Didáctica y praxis

[El positivismo] en su renuncia a una teoría crítica de la sociedad (...), adopta una postura de resignación: no hay valor para pensar el todo, porque se duda de poder transformarlo.
(Adorno, 1978)

En la formación en Didáctica los alumnos son alentados no sólo a pensar y a aprender, sino también a hacer:

En el programa de Didáctica es posible identificar distintas producciones que integran los datos de realidad con la base bibliográfica trabajada durante las clases:

Para la unidad 1, *Investigación-acción en Didáctica*, estas producciones son:

- A partir del encuadre de la investigación participativa, registrar situaciones de enseñanza intentando avanzar en las variables que, desde los ámbitos socio-histórico, cultural, pedagógico e institucional, convergen en ellas.
- Esbozar, a partir del análisis de datos de realidad y del análisis teórico, un cuadro diagnóstico de la problemática de la enseñanza en sus distintas dimensiones

Para la unidad 2, *La clase y los modelos didácticos*:

- Indagando en las distintas teorías de la teoría de la enseñanza que intentan explicar las prácticas profesionales docentes y en la carpeta de casos construida en la unidad anterior, redactar la fundamentación del propio proyecto curricular de grado o sala, desde una posición crítica y superadora.

Para la unidad 3, *Los contenidos en el currículum escolar*;

- Establecer criterios para la selección y organización de los contenidos de enseñanza.
- Precisar los contenidos de una unidad didáctica, alternativos / complementarios a los de las clases observadas.

Para la unidad 4, *Del método a las estrategias de enseñanza*:

- Diseñar, poner en marcha y evaluar estrategias progresistas de enseñanza.

A partir de un conocimiento *para* -y no sólo *sobre* - los hechos didácticos, integrando la fuerza teórica de los educadores⁴⁴ y para no quedarse atrapados en la descripción de la realidad de los procesos de enseñanza, la corriente pedagógica para la emancipación insta a la praxis: "Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión; se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético; esta realidad en la que tiene lugar es el mundo de la interacción, el mundo social o cultural; el mundo de la praxis es el mundo construido, no el 'natural'; supone un proceso de construir un significado para las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente, no es absoluto..." (Grundy, 1991).

En esta praxis desembocan los procesos de conciencia, integración teórica y reflexión. La *praxis* incluye una base conceptual -que la diferencia del puro activismo- y componentes de acción -que la alejan del mero verbalismo-; implica una actuación que no replica las situaciones observadas -por lo que no constituye una práctica mecanicista- pero que tampoco es hacedora de realidad en sí misma -lo que la resguarda de caer en el idealismo-; no "aplica" a la realidad una teoría elaborada antes e independientemente de aquella -por lo que supera a la técnica-.

Una de las primeras instancias del proceso de praxis es *la ofuscación de la conciencia por lo existente* (Adorno, 1966) y la incomodidad por la buena adaptación (Adorno, 1998): "Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el

mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero, si se queda ahí, si se limita a producir *well adjusted people*, haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existente -y, además, en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida, cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez, la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella."

A lo largo de la primera unidad del programa de Didáctica es posible escuchar, por parte de las alumnas:

-- No... no yo no quiero ser eso. Yo la vi... desanimada, cansada... Yo no quiero que me interpreten mal... para mí no es importante cómo se viste la gente... pero nosotros a esa maestra la vimos... como cuando una se viste para limpiar la casa, con lo peor que tiene... y nosotras fuimos como de fiesta... era algo bueno ir a la escuela. Para ella estar allí era la muerte... Es una mujer joven. Yo no quisiera verme como ella...

.....
-- Siempre hay otra forma de hacer las cosas, profesora. No es cierto que haya que hacerlas así (...) Yo milito en un partido político (...) y uno de los temas que analizamos siempre es el verso del fin de la historia... que si no los hacemos así no hay salida y nos caemos del mapa, que es lo único que podemos hacer, que o es esto o es el vacío... siempre puede ser distinto. Vimos maestras distintas (...) a ellas no se las chupó la escuela... algo las hace seguir intentando cambios.

.....
Para la pedagogía para la emancipación, la reflexión crítica es ya una praxis; el someter la realidad a un análisis -aún percibiendo que no le es posible al sujeto consciente, reflexivo e ilustrado ejercer, en lo inmediato, una acción distinta, superadora- es una primera instancia de intervención, ya que plantea una intención de transformación fundamentada en empiria y en teoría. Poder tomar decisiones de cara a un problema didáctico que se presenta en lo cotidiano escolar y poder explicar los argumentos de por qué se ha optado por ellas, es ya una dimensión de la praxis.

Otra de las dimensiones de la praxis alude al *compromiso*, al planteamiento de una opción ideológica diferente de la detectada en la realidad que sirvió de punto de partida a la reflexión crítica.

La unidad 3, *Los contenidos en el currículum escolar*, de la formación en Didáctica, se desarrolla a lo largo de seis clases:

1. El currículum como proceso. Currículum pensado y currículum vivido.
2. Los contenidos escolares como decisión del equipo docente de la escuela. Criterios para la selección de contenidos.
3. Un ejemplo de selección de contenidos.
4. Criterios para la organización de contenidos: campo de contenidos, campo conceptual, eje, problema; conocimiento atómico, sistémico y procesual.
5. Los contenidos en el papel: la planificación didáctica. Unidad didáctica, proyecto de aula.
6. Los materiales curriculares y los contenidos...

Las propuestas de integración de cierre dadas por María Cristina para cada una de esas clases, fueron.

Para la primera clase:

-- Bueno, chicas... integremos... (...) estuvimos analizando testimonios sobre qué entienden nuestras compañeras maestras por "currículum", analizamos a Furlán con sus ideas de "currículum pensado y currículum real" y nos inquietamos con la categoría "currículum tubular" de Ornelas Navarro... Las invito a que den una respuesta... individual -me parece que es un compromiso personal- a: "¿Qué vas a hacer vos -cuando, mañana, seas una maestra- con el documento curricular que te entregue la directora de tu escuela?". Concretísimo chicas... *Tenés el currículum-pensado-por-otros en la mano... ¿qué hacés...?*

.....

Para la segunda clase de la unidad:

-- Criterios sociales, criterios científicos, criterios pedagógicos... Los maestros nos hablaban de relevancia, de conexión con la realidad, de conexión con contenidos que los chicos ya saben, de coherencia... (...) La comisión Bourdieu nos acercaba siete principios: actualización, apertura al cuestionamiento, problematicidad, potencialidad de integración... Ahora tendrían que hablar ustedes (...) Les propongo retomar la pregunta de Henry Giroux ("¿Por qué ese contenido?") con la que empezamos la clase; pero, ahora, refiriéndola a ustedes, concretamente: *¿Qué contenidos vas a enseñar?*

.....

La profesora propone para la clase en la que sus alumnas analizan un ejemplo de selección de contenidos:

-- Revisemos las respuestas que ustedes dieron el jueves pasado al interrogante referido a los contenidos a enseñar, comparándolas con el decálogo propuesto desde el Ministerio de Educación: significatividad social, equilibrio entre extensión y profundidad, integración y totalización, articulación horizontal y vertical, actualización, apertura, claridad y sencillez (...) La pregunta vuelve a ser hoy, también, la de Giroux: *Cuando seas maestra, ¿qué contenidos vas a enseñarles a tus alumnos?*

.....

Como integración de la cuarta clase referida a contenidos, Cristina propone a su grupo:

-- El tema de las tres clases que analizamos fue el mismo, pero los contenidos estuvieron organizados de modo muy diferente (...) *¿Qué pierden tus alumnos si les presentás contenidos atómicos o sistémicamente conectados, para que aprendan?*

.....

Para la quinta clase:

-- Entonces... hoy... *qué modo de planificar adoptarían y por qué seleccionaron ese modo.*

.....

Y, para la última clase de la unidad didáctica en que las alumnas del magisterio analizan la problemática de los contenidos a enseñar:

-- La tarea va ser, entonces, después de haber analizado los contenidos que transmiten los recursos didácticos usados por los maestros en sus clases (láminas, libros y, en una mínima proporción, videos...), y de haber analizado a Stenhouse y a Juana Sancho refiriéndose a los materiales curriculares, que pensemos en un instrumento de filtrado... A ver... concretamente: Vos estás frente a un artículo de Billiken que querés dar a los chicos como material de lectura: *¿Qué vas a considerar antes de dárselo...? ¿En qué te vas a fijar...?*

.....

La ofuscación por la realidad y el compromiso, organizan una práctica de la transformación pero, aún no la materializan; constituyen, en este punto del proceso de emancipación, un planteamiento práxico⁴⁵.

Hasta esta instancia acompañan los testimonios recogidos en el IFD, en sus intentos por que las alumnas de Didáctica pasen de los discursos a la práctica de la transformación.

No resultó posible contar con datos de las alumnas en tarea, situadas en las aulas que durante tanto tiempo se constituyeron en sucesos generadores de reflexión.

Dicen Cristina, Ester y Beatriz en las reuniones de intercambio:

-- No (...) para esta Didáctica General nos conformamos con que las chicas propongan estrategias didácticas (...) Terminan su primer año de cursado con alternativas que son papeles, todavía no son estrategias concretas (siempre pensamos que deberíamos cambiarle el nombre a la última unidad del programa; porque, aún cuando todas están definidas y referidas a realidades concretas, aún no son estrategias de acción efectivas...). El año que viene, con el marco teórico de las didácticas específicas integrado al nuestro, ahí sí ensayan sus estrategias, las revisan, las vuelven a ensayar... bueno, como hacemos todos los días los maestros y profesores...

.....

-- No son praxis "en terreno", en el terreno habitual de un maestro que es un aula de escuela básica, pero son praxis también.

.....

Y expresan sus alumnas, al respecto:

-- A mí no me parece que la profesora postergue nuestra entrada a las clases porque tenga miedo de que hagamos bardo... no me parece que tenga que ver con una falta de confianza (...) tiene que ver con que acá, en el Instituto, todavía tenemos mucho para ver y para aprender (...) Además, ser visitante en la escuela te da mucho aire para ver; que es lo que no les pasa a las maestras "de verdad": saber que sos responsable de que los chicos aprendan o no aprendan, te saca tiempo para mirar y pensar.

Nosotras estamos ahí, justamente, para mirar y analizar, y no somos responsables de un millón de cosas que encadenan... bueno... digo... que ocupan a las maestras: los padres, la merienda, Javier que vino a clases con un moretón, Marita que viene faltando... Nosotras estamos aliviadas de todo eso...

.....

-- (...) entonces, en clase, vimos un texto muy interesante que decía "no naturalizar los hechos". Bueno, estar en la escuela como visita te sirve para estar alerta en muchos aspectos que después, ya metida en el trabajo de maestra, vas a empezar a ver como naturales, como habituales. Por eso, no me parece que nuestro trabajo de este año sea una "familiarización" en la escuela sino justo al revés... tomar el lugar de extraño para, después, ya de maestras, seguir extrañándonos (...) ¿De qué? Y... que no sea normal ni esperable que un nene pobre no aprenda... que sea algo que nos sorprenda y que nos lleve a ocuparnos...

.....

-- No nos estamos formando para adaptarnos... nos estamos formando para que todo sea distinto...

.....

-- Ése es un tema que siempre discutimos. Si ir a la escuela a observar es un trabajo menor... una preparación para algo más importante que es el dar clase a los nenes. O si mirar es tan importante... conservar esa mirada que después se va perdiendo por la sobrecarga de trabajo... digo... es tan importante sorprenderse de lo que pasa en la escuela, como enseñar...

.....

Aún no llevando a la experiencia práctica concreta las propuestas que generan; aún no ejerciendo cambios en las clases de escuela general básica, las alumnas protagonizan cambios en sí mismas. Para esto, cuentan ejemplos de una manera⁴⁶ crítica de encarar la praxis didáctica, a través del trabajo de enseñanza encarado por sus profesoras, en las clases del IFD.

Algunos de sus comentarios respecto de las prácticas docentes de Ester, María Cristina y Beatriz:

-- Es coherente... lo que te está pidiendo -que analices, que fundamentes, que propongas...-, lo está haciendo ella en las clases.

.....

-- Tratamos de comprender a los maestros reales en todos los aspectos de su tarea... cuando a alguna de nosotras se nos escapa un "*Pero qué bestia...*", Cristina para la clase -esté en el tema que esté- y te invita a que pienses y aclares qué puede estar pasando para que ese maestro enseñe así (...) entonces, vas dándote cuenta que esa realidad que convirtió a ese maestro en un profesional abrumando, incapaz... es la que puede convertirme a vos en lo mismo, si no estás alerta... Es una profesora respetuosa... ella quiere a los maestros.

.....

-- En Didáctica lees textos que sabes para qué son; sabes por qué están ahí... son textos útiles, que te hablan de los temas que vos viste en la escuela (...) con palabras un poco más difíciles, dando un poco más de vueltas... pero es posible relacionarlos con la realidad, te dan ganas de leerlos. Además son cortos... no son setenta páginas para que en la página cuarenta y ocho encuentres una idea que tiene que ver con algo...

.....

-- Beatriz es seria... se ríe todo el tiempo pero es una tipa seria... no viene al instituto a improvisar, tiene un proyecto de trabajo claro. Acá no se pierde el tiempo... para ella las cuestiones didácticas son cuestiones serias...

.....

La praxis promovida desde la formación en Didáctica -además de ser praxis ofuscada, praxis comprometida y praxis vivida- es siempre praxis ilustrada.

En este proceso de liberar a los estudiantes (Fenstermacher, 1999) de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad, de la convención y el estereotipo en sus intervenciones, el contenido continúa siendo un componente enfatizado.

Plantea una alumna de Didáctica:

-- El trabajo práctico que hicimos hoy fue muy interesante. Después de analizar distintas actividades que los maestros de tercer ciclo proponen a sus alumnos y de leer sobre estrategias de enseñanza... como síntesis hicimos un instrumento para filtrar -como dice nuestra profesora- lo que sería una buena actividad de una actividad sin sentido. Cuando lo hacíamos, daban vuelta los testimonios, las recomendaciones de los autores, las clases de Didáctica de acá [se refiere al Instituto de Formación Docente]... Para proponer algo tenés que tomar los datos de realidad pero, por supuesto, también la teoría... entonces proponés algo distinto; que no es un Frankenstein hecho de retazos, sino que es un producto que a vos te convence; por ahí mañana deja de convencerte, pero hoy es lo que más se acerca a tu forma de entender el trabajo (...) Nosotras estábamos chochas con nuestra producción... tiene algo de Ester, tiene algo de los autores... pero tiene más de nosotras... (:..) Sí claro... es éste:

- | |
|--|
| <p>La actividad que estás por proponer a tus alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Podría ser encuadrada en un proceso tradicional, activo o crítico de construcción del conocimiento?- ¿Forma parte de un proyecto amplio de trabajo?- ¿Cuál es su sentido dentro de este proceso?- ¿Parte de un problema de la realidad para el que los alumnos no disponen de respuesta?- ¿Facilita su exploración?- ¿Permite que los alumnos den soluciones tentativas a partir de sus conocimientos previos? |
|--|

- ¿Posibilita a los chicos el desarrollo de competencias analíticas, diferenciando las partes que componen el objeto de estudio?
- ¿Establecer relaciones entre estas partes?
- ¿Advertir contradicciones, divergencias, conflictos?
- ¿Ayuda a los alumnos a reconstruir la totalidad de lo estudiado, poniendo en marcha competencias de síntesis?

Y, finalmente, porque esta praxis no es un proceso neutro, desapasionado, objetivo... sino porque está fuertemente impregnada de las actitudes de los sujetos que la llevan adelante, "Didáctica y emancipación" se abre, a continuación, en tres títulos que se ocupan de los aspectos morales involucrados en la tarea de enseñar en su cruce con la tarea de emancipar:

- Didáctica y lucha.
- Didáctica y capacidad de amor.
- Didáctica y autonomía.

6. Didáctica y lucha

La ciencia como ritual,
dispensa del pensamiento y de la libertad.
(Adorno, 1962)

Frente a la pregunta: "¿Qué fue lo más importante que te pasó en el cursado de Didáctica?", los alumnos de la formación docente expresan posiciones coincidentes, de las que los siguientes planteos resultan una síntesis:

-- Cuando yo era chica (...) y jugaba a la maestra, mi entretenimiento mayor era llenar papeles: tenía registros de asistencia que me ocupaban casi todo el tiempo, un cuaderno de tareas para los chicos, boletines -hechos por mí... amorosamente-, listas para las vacunas, listas para las notas, listas para el pago de cooperadora... Yo percibía que ser maestra era una cuestión de papeles (...) Bueno, para algunas de las maestras "de verdad" sigue siéndolo (...) Didáctica me enseñó... mi profesora de Perspectivas Didácticas me enseñó que es una cuestión de un maestro que quiere enseñarle algo importante, un contenido, a un chico...

.....

-- Entré a la escuela percibiendo las diferencias abismales entre los chicos como algo inevitable, en lo que los maestros no tenían nada que ver... Ya se sabe que en una escuela hay chicos que aprenden y chicos "burros"; casi desde el primer contacto te dabas cuenta de cuáles esperar buenos trabajos y con qué chicos resultaba imposible porque no entendían, porque no podían... Se notaba en los cuadernos, en las caras... Y yo pensaba que era así y así continuaría. Nunca había pensado antes de Didáctica que lo que hace un maestro es decisivo y que permite revertir eso que no tiene nada de fatalidad sino de desigualdad y de falta de competencia y de falta de confianza en el trabajo de enseñar. Yo aprendí que enseñar bien sirve mucho (...) Me encantó una frase que Cristina dijo una vez; que una escuela

que no se preocupa por que todos los chicos aprendan, especialmente, los chicos menos estimulados... sería lo mismo que un hospital con un cartel en su puerta que dijera que no se permite la entrada a personas enfermas... No es que yo piense que un chico que necesita aprender más sea un enfermo... es alguien que necesita más urgentemente a un maestro que le sepa enseñar... Es muy cómodo eso de recomendarle a la madre que lo mande a un maestro particular o a un psicopedagogo... Pero no va; en la mayor parte de los casos es suficiente con que su maestra del grado común le enseñe.

.....

-- (...) que siempre podés sentirte derrotada o sentirte entusiasmada. Encontrás en las escuelas maestros fundidos y maestros que siguen trabajando (...) Hay muchos motivos para dejar de trabajar en serio y muchos motivos para seguir trabajando en serio. Es una decisión que tenés que tomar cada vez que empieza una clase: *¿Les doy una copia o les doy un problema interesante?* El problema interesante va a poner en evidencia a muchos nenes que no saben o no pueden hacerlo... entonces vas a tener que trabajar con ellos -que van a ser muchos-, sentada a su lado, mucho tiempo, tratando de entender por qué no pueden... En este punto, muchos maestros van a decir: *Chau... les doy la copia...* Y otros: *Me arremango y empiezo a enseñarles...*

.....

-- Yo aprendí que siempre un maestro tiene la posibilidad de ensayar y ver qué pasa con esa propuesta y sus chicos. En algunos grupos, es necesario trabajar de una manera; en otros, los mismos chicos te piden otra forma... No podés tener claro todo de entrada, tenés que analizar cómo son y qué necesitan esos chicos para aprender. Vas evaluando si están aprendiendo, qué cambios tenés que hacer en tus clases (...) Y esto no les pasa sólo a los maestros recién recibidos. Los muy buenos maestros, capacitados, innovadores... no dejan de probar si una forma de trabajo es útil o no para su grupo.

.....

--En un momento deja de parecerle importante qué hace una maestra, porque lo decisivo es ponerte a pensar por qué hace eso... y ahí encontrás claves para darte cuenta que todo podría ser de otra manera... de muchas maneras distintas...

.....

Los rasgos puntualizados coinciden con los descriptos por Theodor Adorno:

- la emersión de la ideología alienante en "lo escolar", en la que predominan las presiones del mundo administrativo por sobre las de la ilustración;
- el resguardo de la capacidad de experimentar;
- la superación de la autodevaluación y del resentimiento;

rasgos que convergen en la actitud de lucha, otro de los componentes de la Pedagogía de la Emancipación, que acompaña a la praxis y que acude a la teoría para recabar información, no para recibir directrices: Frente a un problema de la realidad didáctica que el sujeto crítico asume como preocupación ineludible, como amenaza a su proyecto de trabajo docente basado en un avance hacia una mayor igualdad (Flecha, 1997) para cada uno de sus alumnos, desarrolla estrategias para luchar por ella, superando los mecanismos de adaptación a los estereotipos prescriptivos y toda forma de sumisión a las rutinas burocráticas.

Precisa Adorno (1965; 1967) respecto de esta lucha que llevan adelante los educadores para la emancipación: "Habría que combatir la ideología de lo escolar, difícilmente aprehensible en el plano teórico, y que es incluso negada, pero que todavía influye tenazmente. La escuela tiene una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia y con una legislación propia (...) La consecución de la capacidad de lucha consistiría muy esencialmente en la concienciación y, con ello, en el desmontaje de estos mecanismos de represión y de estos esquemas reactivos que mutilan en las personas mismas dicha capacidad (...) La sociedad premia hoy, en general, la no individuación, premia a los que hacen lo que todos hacen..."

La falta de confluencia entre procesos didácticos y procesos de lucha traería consigo efectos de fuga, de abandono del poder colectivo, de monopolio de la fuerza prescriptiva y de sometimiento:

Ester: -- La vez pasada dejamos armado nuestro protocolo para analizar una clase. En la primera parte del encuentro de hoy vamos a "mirar" dos clases a través de esas categorías que, incluso, sintetizamos en un cuadro y que, por supuesto, están abiertas a revisión. (...) Las clases que van a considerar primero son: una de cuarto grado –la registraron las chicas en la escuela 63 y le pusieron como título "Los papeles mandan..." -; la otra es del Jardín que visitaron Ana María, Mirna, Elsa y Verónica y ellas la llamaron "El triunfo de la rutina" ¿Por qué esos nombres?

CLASE 1

La clase que estamos presenciando está siendo coordinada por Brenda, docente practicante que hace una semana está trabajando con los chicos de cuarto grado. Graciela, la maestra titular del grado, ha organizado el trabajo del mes de junio en una unidad didáctica en la que podemos detectar los saberes de las cuatro áreas de contenidos:

Ciencias Sociales: *Viajando por la provincia* (relieve, clima, hidrografía...)

Ciencias Naturales: *Hacemos experimentos con el agua, el suelo y el aire.*

Matemática: *Medimos cosas grandes y pequeñas* (medidas de longitud e iniciación en el concepto de superficie).

Lengua: *¡Paisajes!* (descripciones, lectura de textos descriptivos, informativos y literarios; uso de adjetivos, ortografía)

La clase que registramos corresponde a la primera ocasión en que se aborda el eje *Viajando por la provincia*, y Brenda se propuso como objetivo:

El niño logrará determinar las características del relieve de la provincia de Buenos Aires.

El registro de clases es éste:

-- Bueno, chicos, hoy vamos a trabajar el relieve de la provincia de Buenos Aires. Acá pueden ver el mapa ¿Qué querrán decir estos colores?
 Señala las zonas de sierras en un mapa que está adherido al pizarrón, realizado en una cartulina rosa, en la que -seguramente ella-, ha dibujado la silueta de la provincia. Con color amarillo está señalada la región de sierras; con verde, la llanura.

-- Montañas, -dicen varios chicos.

-- Sí; pero, en realidad son sierras. La sierra de Tandil y la sierra de la Ventana. Hay diferencias entre una sierra y una montaña. Les propongo que busquen en el diccionario para averiguar dónde está la diferencia.
 Anota los dos términos en el pizarrón.

--Ustedes se acordarán, -continúa la maestra-, que las montañas, en el mapa, se pintan más oscuras... color marrón; éste es amarillo...

Un nene comenta en voz alta: --Las montañas son más altas; las sierras son bajitas...

-- Ah, no, no... no se apuren... vamos a ver qué dice el diccionario. ¿Están buscando "montaña"? El que encuentre me avisa.

Pasa un momento. Los chicos están sentados, de a cuatro o de a cinco, en mesas grandes. En todas hay, por lo menos, un diccionario.

-- ¡Nosotros...!, -uno de los chicos lee: "Elevación considerable y natural del terreno".

Brenda anota la definición en el pizarrón y la recuadra.

--Y, ¿a ver "sierra" con "s"?

Los chicos buscan un rato y uno de ellos lee: "Instrumento que sirve para serrar madera, piedra. Montaña baja".

--Bueno, de todo lo que leyó Eduardo, vamos a escribir lo que tiene que ver con el tema.

Copia en el pizarrón "Montaña baja".

-- Entonces, ¿qué diferencia hay?

-- Las montañas son altas y las sierras son chicas.

--¿Qué querés decir con "chicas", Diana?

-- Son chicas... bajitas...

-- Y, ¿dónde encontramos montañas en nuestro país?

-- En Chile. -Dice una nena.

Uno de los chicos se ríe ruidosamente de la respuesta de su compañera. El resto del grado lo sigue.

-- Dije en nuestro país...

-- En la cordillera de los Andes, -dice otro alumno.

-- Muy bien; eso es.... -estimula Brenda-. Ahora, vamos a ver algunas fotos para aclarar qué es una sierra y qué es una montaña.

Muestra dos fotos grandes, claras, que parecen sacadas de almanaques. Los chicos miran.

-- ¿Cuál es una montaña? Y, ¿una sierra? Y, ¿qué será lo verde que hay en el mapa?

-- El pastito.

-- El campo.

-- El piso.

-- Sí, se llama llanura. -Aclara-. Es la llanura pampeana. En nuestra provincia ... ¿que cómo se llama...?

-- Buenos Aires.... -Dicen todos los chicos, sin excepción, gritando.

-- ...en nuestra provincia hay dos formas de relieve: la pampa y la sierra. En Buenos Aires no hay montañas, ¿ven? ¿Se acuerdan cómo se llamaban las sierras?, -sin dar tiempo a las respuestas-, Tandil y Ventana. ¿Alguna vez fueron a Tandil? Hace muchos años había una piedra movediza pero ya se cayó...

-- ¿Cómo "movediza"?

-- Mirá... bien no sé... pero un día se cayó y nunca más la pudieron volver a poner en equilibrio. Si le preguntan a los abuelos seguro que se acuerdan de la piedra.

-- Se movía sola, ¿caminaba?

-- ¿A dónde se cayó?

-- ¿Se rompió?

-- ¿Era grande...? -Las preguntas llueven-

-- Sí, era grande... pero, ahora volvamos al relieve... Vamos a buscar "llanura" en el diccionario.

.....

Algunos de los comentarios expresados durante el intercambio alrededor del interrogante *¿Por qué las chicas que observaron la clase le pusieron como título "Los papeles mandan"?*, son:

-- (...) se somete a su plan de clase... nada de lo que pasa espontáneamente es integrado a la clase... por ejemplo, el interés impresionante que despertó lo de la piedra movediza... que podría haber servido para incluir un montón de contenidos... es desaprovechado... también el "error" (un error muy inteligente...) de la nena que dice *Chile...*

-- (...) sólo tiene en cuenta lo que dicen los chicos, cuando se ajusta a los papeles: el mapa, el diccionario, la lámina; cuando lo que dicen es una traducción de lo que está escrito (...) primero, los papeles; sólo después los chicos pueden hablar...

.....

-- Y -plantea Ester- , por qué la clase de nivel inicial fue definida por las compañeras como "El triunfo de la rutina"?

CLASE 2

Estamos en el patio cubierto que el Jardín comparte con la escuela primaria. Observaremos las tareas de la segunda sección. A las ocho quince, los chicos se organizan en rondas alrededor de sus maestras; cada una de ellas indica a un nene para izar y acompañar la bandera.

Recitan: --Bandera querida, cielo pequeñito,
queremos brindarte respeto y amor.
Como soldaditos te defenderemos
sirviendo a la Patria con gran corazón.

Los niños y mamás presentes aplauden. Los chicos saludan al Jardín y a las maestras cantando:

--Buenos días, señoritas. Buenos días, mi Jardín.
Ya comienza un nuevo día y me siento muy feliz.

Ya nos vamos muy contentos a la sala a trabajar.
Buenos días, señoritas. Buenos días, mi Jardín.

Cada maestra saluda por orden. "Buenos días, nenes". "Buenos días, señorita Nancy". "Buenos días, chiquitos". "Buenos días, señorita Paula"....

La maestra de turno dice: "Les tiramos besos voladores a los papás...". Luego, cada grupo va a las salas. Algunas madres se quedan en la puerta. Soledad, la maestra de la sección que observaremos, pregunta a los nenes cómo quieren que los salude.

Nenes :--(Gritando) ¡¡¡Con frutas!!!

Soledad: --Frutillitas con mucho pomelo...

Hola, nenes... ¿cómo les va?

Nenes: --¡¡¡Bien!!! (Gritando)

Los chicos van colgando abrigos y bolsas en percheros identificados con nombres y fotos.

Soledad: --En orden... no hagan ruido, ¿qué van a pensar las chicas que nos visitan?

Hay tres mamás dentro de la sala. Una de ellas le da un beso a su hijo y le dice que se va. La maestra tiene que retener fuertemente a Juan Pablo, que quiere irse con su madre. El chico va a llorar a su mesa; la madre regresa. "Lo que pasa es que siempre lo trae la abuela...". Soledad, por lo bajo, le dice que se retire. "El duende me está diciendo que hay un nene de la sala celeste llorando. A ver... a ver quién es... ¡Juampi! Si cuando termino de pasar lista Juampi no llora más va a llevar la hojita a la dirección".

Soledad comienza a nombrar a los nenes por apellido y nombre. Los chicos responden "Pre-sen-te", cada uno con una altura de voz distinta.

-- Bueno, Juan Pablo, andá a llevarle esto a la señora Violeta.

El nene sigue con la cabeza agachada aunque ya no llora.

-- Juampi no quiere ir, ¿vas vos Susi?

Soledad nos acerca su carpeta didáctica, abierta en el plan de la clase que vamos a observar:

-Hoy es 28 de abril.

*Unidad didáctica **Varones y mujeres participamos de las tareas de la casa.***

8.30 a 9.15. Actividad de conjunto Antes-después.

Objetivo: Descubrir relaciones temporales en las acciones dentro y fuera del Jardín.

Acciones: Lectura de imágenes.

*Inventar qué pasó **antes** y qué pasó **después** de esas situaciones.*

-- Hacemos el trencito y nos vamos al patio-sin-sol.

Los nenes se empujan para ser el vagón de atrás de la maestra. Soledad canta una canción que parece un rock; los chicos la siguen, cantando a gritos: "Este tren nos va llevando, muy muy rápido al salón. Cada nene es un vagón y no nos paramos ...¡hasta la próxima estación!".

Ya en el patio, el grupo se sienta en ronda. La maestra vuelve a la sala y regresa con un caballete que, en una de sus caras tiene un pizarrón verde de alrededor de un metro cuadrado y, en la otra, una plancha de telgopor de las mismas dimensiones. Ubica, con alfileres, una lámina en el telgopor; la lámina ilustra la habitación de unos niños; por la ventana se ve una luna.

Soledad se sienta en una silla al lado del caballete; los nenes están sentados en el piso. Nos preguntamos si no tendrán frío; ninguno se queja.

-- Bueno, nenes. Ahora nos ponemos un broche en la boquita para empezar a trabajar. Matías, Iván... quietitos... ¡A ver esas bocas cerradas! Los ojitos atentos para mirar este dibujo. Estamos mirando a dos nenes que se van a dormir ¡Estos nenes están calladitos y son tan, tan, pero tan buenos como ustedes! Silvina, ¿vas a quedarte quieta? Lo que van a decirme ustedes es qué va a pasar *después* de acostarse.

Los nenes contestan, gritando: ¡¡¡Se duermen!!!

-- Muy bien; *después*-, recalca-, se duermen. Y... ¿*antes*...?

-- Se sacan la ropa.

-- Comen.

-- Miran la tele.

-- Van a la escuela.

-- Muy bien. A ver, Magui, ¿qué te parece que harán *antes* de irse a dormir?

-- Van al baño-. La que responde es una nena particularmente silenciosa y aislada.

-- Claro... para no hacerse pipí en la cama, -dice la maestra. Los chicos se ríen.

Soledad pincha otra lámina: una mujer en la cocina.

-- ¿Qué va a pasar *después* de que la mamá prepare la comida?

-- La sirve.

-- La comen.

-- Los nenes se lavan las manos para que no les entren bichos al cuerpo.

-- Muy bien, nenes. Y, *antes* de venir al jardincito, ¿ustedes qué hacen?

-- (Siempre gritando y hablando todos juntos) Tomamos el mate cocido.

-- Vamos al kiosco.

-- Nos levantamos.

En el intercambio no llegan a participar todos los chicos. Soledad estimula con un "¡Muy bien!" a los que más gritan. No se retoman ni profundizan los aportes de los nenes.

-- Bueno... ahora que trabajamos tan bien, vamos a volver a la sala para hacer un dibujo de lo que estamos viendo.

Dicen las alumnas:

--- El versito para el saludo a la bandera a mí me choca... tiene un contenido embromado... por qué sólo los soldados defienden a la Patria... por qué los nenes hablan de defender... Me parece que no se detuvieron a analizar ese contenido (...) Yo siempre pienso en esa canción del elefante Trompita que cantan en todos los jardines y que nosotros cantamos a nuestros bebés y que habla de un castigo físico (un chaschás...) a un nene-elefante (...) Sí, por ahí es un exceso de análisis... pero en esta maestra todas son rutinas... no hay análisis ni reflexión de ningún tipo...

-- (...) Si Soledad estuviera acá, con nosotras, en la clase de Perspectivas..., seguro que se daría cuenta de muchas cosas en las que no se detiene, que van pasando mecánicamente... No nos parece ni que sea una maestra cruel -que hace las cosas para dañar a los nenes- ni que sospeche que está

haciendo algunas cosas mal... me parece que todo es tan rápido que no se toma un tiempo para pensar qué está diciendo, qué está haciendo hacer a los nenitos...

-- Por un lado está pidiéndoles silencio y que se queden quietos todo el tiempo; pero, por otro, sólo es escuchado y atendido el chico que grita más... Esas son consignas que se dicen mucho en el Jardín: "Un broche en la boquita...", "Todos calladitos..." Son muy habituales...

.....

En el ámbito escolar, muchas consignas empujan hacia la actitud de "no hay que pensar; hay que olvidar el daño, inclusive allí donde es mostrado. En el no-pensar está la impotencia. Es, en efecto, fuga; pero no -como se pretende- fuga de la realidad mala, sino fuga respecto al último pensamiento de resistencia que la realidad puede haber dejado aún (...) son vistas con simpatía las formas de comportamiento en que se prolongan formas de opresión social -también, a la postre, de fuerza sádica-" (Adorno, 1969)

Expresa Cristina en una de las reuniones de trabajo:

-- Siempre analizamos en clase el planteo de Adorno de la maestra bonita [se refiere al argumento de una serie televisiva, incluido en *Televisión y cultura de masas* -1966. EudeCor. Córdoba-]. Se trata de una maestra muy joven, que cobra poquísima plata por su trabajo y que, además, trabaja en una escuela opresiva, ritualizada... Como es linda y simpática (Mis alumnas dicen que si no sos así... y rubia y con rulos, no podés ser una maestra jardinera estrella) Bueno, como es muy bonita y muy alegre va consiguiendo que la inviten a comer, que la lleven en auto... y su sueldo le rinde un poco más. Una historia entretenida, pero -alerta Adorno- con un mensaje escalofriante para una persona crítica: "Si sos linda, graciosa, divertida... te las podés rebuscar bien, por lo que ya no importa que te paguen un sueldo de hambre". Esta maestra se acomodó, logró ajustarse a una situación terriblemente injusta... Y, por otra parte, se salva sola... y ya no necesita luchar... Su ética, como dice Giddens es una "ética de lo personal"⁴⁷.

.....

Un primer rasgo de la actitud de lucha resulta ser, entonces, para Adorno, la superación constante de la alienación involucrada en "lo escolar", que empuja a docentes y a alumnos hacia el dominio de los aspectos burocráticos -el no-pensar, la lógica del cumplimiento por sobre la lógica de la diversidad, los papeles, las rutinas...- con descuido de las razones pedagógicas.

Un segundo rasgo es el resguardo de la capacidad de experimentar⁴⁸.

Plantean las estudiantes del curso de Didáctica:

-- (...) Como la idea es que siempre hay alternativas... una buena estrategia es ponerse a pensar... Miguel no entendió -por ponerte un ejemplo- qué es una descripción... Y... ¿si se la presento de otro modo? Y, ¿si en lugar de explicárselo con palabras se lo muestro? Y... ya que a mí no me entendió... ¿si le

pido a uno de sus compañeros que se lo explique? (...) Vas pensando en otras formas de enseñar...

.....

-- Intentás formas distintas de trabajar... no vas con ese plan súper rígido, que no te da aire, que te obligás a cumplir cueste lo que cueste (...) porque acá el costo es muy alto... es un chico, o cuarenta chicos que no aprenden (...) no te van a pagar para que des clases perfectas... te van a pagar para que tus alumnos aprendan.

.....

-- La elección es ésa: O das una clase redondita, perfecta... pero que te sirve nada más que a vos; o trabajás con todos, intentando que cada uno de los nenes aprenda todo lo que pueda (...) es probable que sea una clase impresentable, desordenada... pero no sos una actriz en un escenario, con un libreto hecho... sos una maestra.

.....

Conspiran con esta actitud de lucha, la autodevaluación de los maestros a partir de su formación en Didáctica y el resentimiento⁴⁹.

Relata una alumna:

--Como parte de las observaciones, fuimos a un curso de perfeccionamiento dirigido a las maestras (...) Era una conferencia sobre... a ver... sí... acá está el programa... se llamaba "El uso de las NTIC -Nuevas tecnologías de la información y la comunicación- en la escuela". Lo que enseñaban era muy bueno... te mostraban todo un equipamiento y lo que podías hacer con él en una clase. Yo, la verdad, aprendí muchísimo. Pero, lo que me inhibió totalmente fue el comienzo... Uno entraba a un salón muy paquete, con unas butacas azules... y una chica te entregaba un papelito. No te preguntaba ni quién eras ni qué hacías. Sólo te daba un papel que decía "¿Usa usted e-mail? ¿Por qué". A mí, en ese mismo momento, me dieron ganas de irme. Pero, como habíamos ido las cuatro, Carla dijo que no, que justamente estábamos ahí para aprender. Yo hice un esfuerzo y nos quedamos; y aprendimos un montón... pero fue angustiante ese papelito (...) Después, en clase, analizamos que esa forma de plantear las cosas (...) demostrarte que no sabés, que no podés... que no sos... es una manera perversa; sólo genera vergüenza y culpa ¡Sí... yo estaba sintiendo vergüenza por no tener un e-mail...! Fue eso, tal cual... y tuve que sobreponerme, que respirar hondo... y entré al curso porque estaban mis amigas al lado; pero, la verdad, me hubiera ido (...) Y con la profesora vimos que, a veces, podemos hacer sentir vergüenza a los chicos por no saber. (...) Y, también, los maestros sentimos eso... que no sabés bastante, que no estás bien preparado. Algunos se inhiben; otros... se ponen a estudiar...

.....

Y reflexiona sobre este episodio su profesora, en la reunión semanal de intercambio con sus colegas:

-- El que recogieron las chicas en la charla de Siemens, fue un testimonio genial... potente... Nos sirvió para analizar hasta dónde el sentir que no sabés te lleva al inmovilismo (o lleva al inmovilismo a los alumnos, si es el docente el que genera esta vergüenza y esta culpa...) Yo hice también mi aporte testimonial a la discusión... Hace unos dos años, desde la Revista del Ministerio de Educación, *Zona Educativa*, se envió a los maestros y profesores un suplemento que se llamaba algo así como "¿Puede usted pasar estas pruebas?". En verdad no era una producción genuina del Ministerio sino la traducción de una prueba que se tomaba en el estado de Texas, para acceder a cargos docentes en escuelas elementales... Frente a ese *¿Puede usted...?*, qué se estaba moviendo. Lo discutimos con las chicas... Podía ser una forma de alentar a los colegas maestros a aprender más; pero también podía ser una estrategia para generar esa parálisis de la que hablábamos; porque podía tratarse también -como la consulta del e-mail- de una hipótesis firme de las autoridades del Ministerio de que muchos docentes no podrían resolver esa prueba, e inhabilitarlos como interlocutores... o, lo que es casi lo idéntico, que los propios maestros se inhabilitaran a sí mismos y que se pusieran al margen de la reforma, por considerarse profundamente incapaces de "estar a la altura" de los cambios.

.....

En la formación docente en Didáctica, parece estar trabajándose para la lucha, cuando se intenta superar toda forma de indiferencia⁵⁰ de los estudiantes frente a problemáticas derivadas de los procesos de enseñanza y cuando se construye conocimiento a través de acuerdos y oposiciones, con el interés puesto más en el disenso que en la homogeneidad de pensamiento.

Finalmente, para las corrientes críticas (Flecha, 1997) la formación para la lucha se sustenta en su concepción como hecho social: "Debiera enseñarse [que las prácticas emancipadoras] no han sido sólo el resultado de la imposición de muchos poderes para debilitar a la gente, sino también el logro de una larga batalla y sufrimiento de los débiles para intentar mejorar su situación".

7. Didáctica y capacidad de amor

Primero, los hombres de esta índole, en cierto modo,
se han equiparado a las cosas.
Después, si pueden, equiparan a las cosas
también a los demás.
(Adorno, 1971)

En combinación con la conciencia, la reflexión, la ilustración, la teoría, la praxis... y cumpliendo - junto con la lucha- el rol de sustento ético de los procesos críticos, la pedagogía para la emancipación integra a la subjetivación -a la emergencia del sujeto- como un componente sustantivo para la comprensión, la creación y la transformación de los procesos sociales y de las personas.

Dicen las profesoras de Didáctica en una de las reuniones semanales de intercambio, evaluación y diseño de sus clases de la tercera unidad del programa:

-- Nosotras no tenemos en el programa una unidad didáctica que se llame "Planificación", ni una que se llame "Objetivos", ni una -al final, por supuesto- que se llame "Evaluación" (..) ¡Por supuesto que esos contenidos no son malas palabras para nosotras ni para nuestro proyecto de formación en didáctica! Y, de hecho los trabajamos... pero, en otro marco de significados; por ejemplo, sólo trabajamos "planificación" cuando las chicas tienen en claro su posición didáctica... y, en el programa ese contenido se llama algo así como "Los proyectos en papel..."; intentamos marcar la diferencia entre un proyecto curricular y la planilla en la que se lo encierra... En todo momento pero, con más fuerza en las últimas unidades del programa, intentamos plantearle a las chicas -con toda crudeza- que expliciten su posición profesional: ¿Van a trabajar para las personas o van a trabajar para los papeles?

.....

-- Esta "reforma" educativa de los noventa, nos da muchas posibilidades para ejercitar el pensamiento crítico de las chicas, con respecto a la participación de los sujetos o a su silenciamiento en los procesos de cambio curricular. Por ejemplo, en la clase de esta semana vamos a partir del primer artículo⁵¹ de la Ley Federal (...); es interesante que un artículo inaugural, el primer contacto de todos con la reforma excluya a las personas y caratule con un lesivo "reconversión" a lo hecho por esas personas -los maestros, los profesores, los directivos de escuelas...- hasta ahora. Si tenemos en cuenta que reconvertir es cambiar una cosa en otra... se explica la negación de los docentes como protagonistas, su puesta afuera como sujetos de un cambio...

.....

-- Las frases que inauguran las cuatro unidades de nuestro programa no fueron elegidas al azar. Son de personas entrañables (Iglesias, Stenhouse, Barco...) que hablan de otras personas también entrañables para nosotras -y esperamos que para nuestros alumnos- ... los maestros. La de Luis Iglesias ["Por algunos caminos, a veces humildes e ignorados, en el país y en el mundo, los maestros y los profesores inquietos y disconformes han hallado formas de exponer sus experiencias, disidencias y proposiciones, a manera de honestas respuestas a las exigencias auténticas de sus compromisos diarios en las aulas. Oro puro, las más de las veces perdidos entre tantas hojarascas secas, intrascendentes. Oro puro, conviene repetirlo. Siempre ha habido docentes que lucharon contra los generadores de la rutina y del tedio, los males endémicos que, agazapadamente, van invadiendo el trabajo escolar, carcomiendo en las raíces la emotividad inicial y las primeras iniciativas renovadoras, liberadoras y creativas"] habla de lo valioso de los docentes que, a pesar de que todo tira en contra y de un lugar silencioso e ignorado, intentan nuevos caminos, que son los que- en definitiva- van a hacer que una "reforma" se constituya en un "cambio"...

La de Lawrence Stenhouse ["Solamente el maestro puede cambiar al maestro. Podemos reorganizar las escuelas, pero el maestro seguirá siendo el mismo. Podemos derrumbar las paredes y hacer una escuela abierta, pero una educación abierta es el logro del maestro. La idea de que, si deseamos un cambio, éste consiste en controlar a los maestros, no constituye un punto de partida. El punto de partida es que los maestros quieran un cambio, no que otros deseen cambiarlos a ellos"] parece ser una respuesta a la reforma educativa argentina, que no incluye a los maestros como partícipes prioritarios sino como destinatarios sumisos, despreciados, subordinados... Y, el texto de Susana [Barco: "Reivindicamos así, tanto al enseñar como al aprender, su dialéctica permanente, su valor creativo. Si el docente ejercita continuamente una vigilancia didáctica sobre su quehacer, si lo problematiza, si reflexiona acerca de él con sus colegas, si indaga acerca de por qué y cómo aprenden sus alumnos, relacionándolo con cómo y por qué actuó él de cierta manera, logrará quebrar las rutinas y desenajenar en parte su trabajo, que no será ya el del cumplimiento riguroso de un plan prefijado, con unas técnicas elaboradas por expertos, para ir ganando en la transformación de su práctica, la de su grupo, la de sus compañeros, la de la institución y la de sí mismo. Proponernos el trabajo de esta manera es un desafío. Supone el no tener las cosas resueltas en primera instancia, admitir la incertidumbre, aceptar los conflictos, plantearse rupturas de certezas, admitir dudas, aceptar colaboraciones, Y, ¿qué otra cosa constituye todo esto, sino la posibilidad de aprender?"] El texto de Susana Barco -que tomamos del currículum de formación docente de Río Negro- es impresionante, habla de una tarea mayúscula que está en manos del maestro (ése que los documentos de la reforma casi no nombran...), decisiva (..) No... la última frase la vamos a cambiar el próximo año porque no sabemos quién es el autor y por ahí -con esto de las deslocaciones del discurso- estamos metiendo la pata... vamos a poner una frase de Adriana Puiggrós... a ver si me acuerdo... mejor la busco directamente en este libro de De Alba... acá está... es ésta... encabezaría esta tercera unidad, la de contenidos: "... surgen los personajes antes aplanados por el lenguaje tecnocrático, pero aún vivos. Son los sujetos, con los cuales ningún programa normalizador de la enseñanza y el aprendizaje ha logrado jamás acabar..." Es exactamente esto lo que quisiéramos lograr... que las chicas se sobrepongan a la opresión -de lo instituido, del currículum escrito...- y que ayuden a sus alumnos a "desaplanarse" -de las rutinas, de lo mecánico, de lo impersonal... Para eso tienen que solidarizarse con sus colegas, con sus alumnos, con las familias de sus alumnos...Porque, para mí, enseñar es un acto de amor por el prójimo; tiene otros componentes, cierto, pero sin ese amor nada sirve de nada...

.....

La formación de maestros en Didáctica se sustenta, así, en una concepción subjetivante: trata de personas que enseñan a personas, que -a su vez- educarán a otras; involucra prácticas y saberes cuyo eje es el sujeto humano, desplegándose más allá de su frecuente objetivación en técnicas y procedimientos mecánicamente llevados adelante; se organiza en función de las demandas reales y particularizadas de las personas que integran la población a la que se educa, como vía obligada para pensar la ética de la praxis en el campo de la enseñanza; no busca la

subjetividad a partir de la consideración de un sujeto universal, biológico o psicológico o social (el docente ideal del que hablan algunos libros de Didáctica; el alumno inexistente al que se refieren otros de Teorías del Aprendizaje...), sino al que va configurándose en una red de prácticas complejas vinculadas al acto de enseñar y de aprender, en una realidad concreta; dirige la mirada a la singularidad; no es científicista⁵².

En el marco conceptual de la teoría de la emancipación, la capacidad de amor (Adorno, 1963) resulta una condición pedagógica irrenunciable y decisiva. Junto con el saber y el comprender, el sentir⁵³ representa un requisito fundante para el trabajo por la autonomía desde las aulas.

La capacidad de amor estaría posibilitando la superación de:

- la ruptura con los sujetos vivos,
- la ausencia de sentido de comunidad y el individualismo posesivo,
- la indiferencia enmascarada de superioridad.

Respecto de la ruptura con los sujetos vivos.

Dicen las alumnas del curso de Didáctica:

-- Me pareció absolutamente genial esa frase de Paulo Freire de las actitudes necrófilas que a veces tenemos los maestros: ¡Seguro que preferimos a un nene silencioso, quietito, que no se haga notar, que no necesite ir al baño, que no se enoje con sus compañeros ni con nosotros! Casi casi un muerto... Si nos ponemos a pensar, estamos pidiéndole -a veces, exigiéndole; a veces, exigiéndoselo a través de castigos, incluso- que no sea un chico...

.....

-- Cuando analizamos la clase de John, la clase del modelo tecnicista (Vos estuviste en esa clase...) ¡iba subiéndonos una bronca...! Pero, Cristina -que es una santa, en eso- nos proponía ir más allá del enojo y pensar por qué un maestro puede elegir una forma de trabajo así (...) despersonalizante, robotizada; que transforma a los alumnos en maquinitas de dar respuestas, todos al mismo tiempo, sin distraerse, especulando con los puntos de recompensa, sin ningún lugar para crecer como personas -ahí era considerado una pérdida de tiempo- (...) No podías dejar de pensar que más que enseñar, estaban adiestrándolos, domesticándolos como podría hacerse con un perrito.

.....

-- Como conclusión, en una clase, después de haber analizado el registro que hicieron nuestras compañeras en un jardín (Al registro le habían puesto como título, me parece que "Rutinas 1; creatividad 0", así que podés darte cuenta cómo era esa clase...); bueno, como reacción a esa clase tan rutinaria, donde la maestra llevaba y traía a los nenes como si fueran paquetes... muy penosa esa clase... nosotras expresamos nuestra posición con una misión (En *Perspectivas Institucionales* estamos viendo que una misión es como el mayor compromiso que una escuela asume con la comunidad a la que sirve...). La misión de nuestra escuela iba a ser (Te la

leo porque la guardé...): *No vamos a deshumanizar lo humano, no vamos a cambiar lo propio de cada nene, vamos a educarlo como persona individual; no vamos a adaptarlos sino a hacerlos crecer...*

.....

-- No podés dar a un chico la condición de objeto. Cambiarle el nombre, de "Guardería" a "Jardín Maternal", ya es algo... Más bien que por cambiar una palabra no cambiás una realidad; pero, es un inicio... no seguir aceptando que el bebito es un paquete que se guarda.

.....

La capacidad de amor permitiría la superación de una ruptura frecuente, la del discurso con los sujetos.

Sin esta cercanía a las personas, la teoría "es una armadura que tapa la herida" (Adorno, 1963); la didáctica -en el marco de este informe- se convierte en un discurso incapaz de atender los problemas específicos de las personas que enseñan y de las personas a quienes éstas enseñan.

La capacidad de amor -como dimensión de la emancipación- actuaría posibilitando, asimismo, el sentido de comunidad, de colectividad, por sobre actitudes y prácticas convergentes en la competitividad y en el esfuerzo individual -atomizado, fragmentado, dividido, escindido de los otros, privado, egoísta- por llegar a una meta.

En una de las clases de la primera unidad, Beatriz presenta a sus alumnos los testimonios de tres profesores:

-- Creo que, en este proceso de convertirnos en trabajadores de la educación -ya no maestros, ya no educadores- perdimos y ganamos. Ganamos el organizarnos para defender nuestros derechos profesionales, para reivindicar que producimos un servicio y que lo nuestro no es apostolado ni caridad ni beneficencia, ni buena onda, ni sentido del deber, sino una actividad profesional que exige capacitación y que exige una paga acorde. Y, con esto, también perdimos: nos especializamos pero nos mecanizamos; nos organizamos pero nos burocratizamos; nos especializamos y nos deshumanizamos. Recibimos un pago, pero nos empobrecimos con sueldos miserables; pero, aún así, con esa paga -o cuando creemos que estamos dando demasiado por poca plata- no movemos un dedo: --Ah, no... yo no voy a hacer un curso con los doscientos cincuenta que gano. -Ah, no... mirá si me voy a acercar a charlar un rato con los chicos durante el recreo, pudiendo estar tomando un café en la cocina de la escuela. Nos borramos. No nos hacemos ver. No compartimos nuestro nombre con los padres de los chicos para que no nos puedan identificar... así, si no saben quiénes somos ni dónde nos pueden ubicar; así, casi no tenemos ninguna obligación con ellos y podemos irnos. Entonces, habiendo luchado tanto para que no se creyera que somos apóstoles de la educación, a veces añoramos ser apóstoles -con su mensaje, con su mística, con su preocupación por lo humano-... aunque sea un ratito.

-- (...) entonces, convertimos nuestra relación con los alumnos en una guerra. En lugar de pelearme con un sistema que se desentiende de mí, que no me cuida –pagándome mejor, cuidando mi salud, ofreciéndome un jardín maternal para mis hijos, ocupándose de darme una carrera docente que me estimule a aprender más, dándome alguna ocasión para que me reúna con mis compañeros y con otros profesionales para charlar de nuestras preocupaciones, consultándome cuando se vienen reformas que me involucran, manteniéndome informada...- Entonces, cuando el sistema me ignora, me frustra, me hace renegar de la carrera que elegí desde el corazón y desde el alma, nos hacemos fuertes verdugueando a los chicos. Y en ellos descargamos todo lo que tendría que hacernos movilizar contra “el sistema” caníbal (...) Pero, ahí hay como... un alerta... un llamado social... que nos dice que ese que está frente a mí es el hijo de mi vecino, que también es empleado público en un banco; o que es la hija de una maestra que saca plata de su bolsillo pelado para comprar cuadernos para los chicos...

-- Hay escuela para pobres y escuelas para ricos; hay maestras de pobres y maestras de ricos; hay formas de enseñar para pobres y una enseñanza distinta para ricos; hay métodos para pobres y métodos para ricos; hay materiales didácticos de pobres y de ricos. La verdad es que República Argentina tendría que ser un plural: Las Repúblicas Argentinas (...) No hay un sistema educativo... hay varios; la gente del lado de acá sabe que jamás va a pasar del otro lado; que es pensable que su hijo pase años y años sin que nadie se preocupe por enseñarle como él necesita; y los del lado de allá... los del lado de allá vienen a la escuela pública sólo cuando no tienen más remedio... Esos somos nosotros...

El sentido del análisis de estos tres testimonios, es explicado por Beatriz en la reunión del equipo docente, en estos términos:

-- En la primera clase del año, invitamos a las chicas a expresar qué era "lo didáctico" para ellas; y no nos sorprendió cuando pusieron todo el énfasis en la dimensión técnica. Llevando a clase estos testimonios, intentamos que consideren también la dimensión socio-comunitaria, que conozcan el mundo histórico en el que actúan las personas concretas... que les permita situarse, a la vez, como ciudadanos y como docentes.

.....

El individualismo posesivo⁵⁴ atenta contra esta condición pedagógica expresada por la teoría crítica como capacidad de amor.

En una de las últimas clases del curso, como cierre del trabajo de análisis de experiencias innovadoras llevado adelante por sus alumnas, plantea una de las profesoras:

-- Dos tipos de discurso se enfrentan; el primero, aquél del fracaso; el segundo, el de los logros y progresos. El primero cede ante una suerte de fatalidad de las jerarquías y las desigualdades; el segundo quiere creer en la posibilidad de la emancipación por medio de la educación. Los dos discursos se nutren entre sí pero, más a menudo, se enfrentan sin reencontrarse verdaderamente (...) Ustedes trajeron a clase muchos

testimonios del segundo de los discursos... docentes que, buscando momentos de reflexión, intercambio y alternativas, se reúnen para estudiar los contenidos disciplinares que habrán de enseñar a sus alumnos, con una mirada globalizadora y crítica, guiados por la certeza de que no hay avance profesional sin dominio conceptual, sin modelos de referencia teóricos y sin un marco ético propio pero construido en la interacción con otros. Equipos de maestros y profesores que recuperan sus experiencias cotidianas como objeto de análisis, protagonizando acciones de perfeccionamiento e investigación basadas en la deliberación, reconstruyendo y revisando sus conocimientos, sus criterios metodológicos y sus modos de acercarse a los chicos, asistiendo como observadores a las clases de sus colegas para tener testimonios directos de los procesos a analizar. (...) Colegas que convocan a especialistas para que trabajen con ellos en examinar sus proyectos institucionales, sus diseños didácticos o para enseñarles nuevos temas. Testimonios todos que provienen de mujeres y de hombres -nuestros compañeros, los maestros de nuestros hijos, colegas de la escuela de acá a la esquina- que, superando juntos el agobio, se autorrealizan trabajando en la enseñanza, que han aprendido a elaborar con sus pares respuestas efectivas e integradas frente al aumento de exigencias y el enorme cambio al que se ha visto sometida la profesión docente; educadores que se autoconvocan, movidos por la lógica del compromiso, en lugar de actuar por la lógica del cumplimiento (...) En cada caso, el grupo de maestros ha generado momentos en los que pensar acerca de cómo trabajar un contenido con un grupo de alumnos, en una situación, deconstruyendo los rituales que vacían las escenas y los acontecimientos. Porque la idea de estrategia docente remite a las exigencias reales y cambiantes, a procesos sociales particulares. Para ellos, el plural es la salida -que no apela a la unidad sino a la diversidad, a la diferenciación- Quisiera acercarlos, como cierre de esta clase una parábola surgida en la literatura, específicamente en uno de los cuadros de *Las moscas*, de Jean Paul Sartre. En un momento determinado de la obra, se plantea un diálogo furioso entre el dios Júpiter y Orestes, el más crítico y cuestionador de todos sus súbditos. --¡Basta!-, es la amenaza del dios: basta de problematizar todo, basta de controvertir, basta de levantar voces contra las decisiones que cree arbitrarias, basta de sugerir que en los preceptos del dios hay errores, basta de denunciar. ¡Basta! Orestes lo ha cansado; lo han hartado sus denuncias, lo irritan sus preguntas y sus planteos. El mortal se ha convertido en la oveja negra de sus rebaños, en el viento inquieto que vapulea sus naves tranquilas. Ya no lo tolera. Le propone, entonces, que opte por el silencio... y le ofrece, a cambio, un premio: si deja de ser esa mosca zumbona (una de las razones del título de la obra) comenzaría a tener una existencia segura; ya no tendría motivos de preocupación alguna, porque todas sus necesidades estarían satisfechas. A esta presión por un acomodamiento silencioso -que Paulo Freire llamó necrofilia social, y que podríamos emparentar con el reino de los muertos que Júpiter señoreaba y que provee otra razón para el título de la obra-, Orestes responde con un *No*. Renunciar al compromiso sería para él, ni más ni menos, renunciar a su humanidad, justamente dada por su capacidad de analizar, de proponer alternativas, de generar resistencia. A esta altura, Júpiter vencido cruza el aire con un rayo y un castigo: Si el hombre seguía con su intento de generar

cambios, lo condenaba a ser invadido, una y otra vez, por la más tremenda de las sensaciones, la de sentir que estaba luchando solo Bueno... éste es el relato que quería compartir con ustedes... A pesar del tiempo y la distancia, el castigo parece seguir atravesando el ánimo de los colegas que se deciden a encarar modos distintos para organizar sus escuelas, otras formas de enseñar, hiriendo con el aislamiento el entusiasmo de los educadores que no quieren dejarse vencer por la rutina y por el peso de responsabilidades sociales cada vez mayores... ¿Permitiremos que la soledad siga ganando la partida o seremos capaces de encarar proyectos colectivos que nos fortalezcan para superar el aislamiento, el desamparo y el sentirnos extraños en un sistema educativo al que pertenecemos, que nos pertenece y al que damos sentido cada día?

.....

Junto con su énfasis en los sujetos vivos y en la generación de un sentido de comunidad, la capacidad de amor posibilitaría superar toda forma de indiferencia por los otros, incluso la solapada en los mecanismos de superioridad.

Se preocupa, así (Pérez Gómez, 1997), por recuperar "no pocas cosas que la modernidad desatendió: el mundo de las emociones, sentimientos y afectos, los límites del logos, el valor del presente, la importancia de la micropolítica, la no universalidad de las normas, la valoración de lo estético y expresivo, la importancia de las actitudes de tolerancia y respeto a la multiplicidad y pluralidad, la desmitificación de los principios y del rol de la ciencia y de la técnica. (...) para potenciar la reflexión, explicitar lo silenciado y cuestionar lo consolidado".

La capacidad de amor se complementa con el trabajo por la potenciación de cada persona involucrada en cada proceso de enseñanza.

8. Didáctica y potenciación

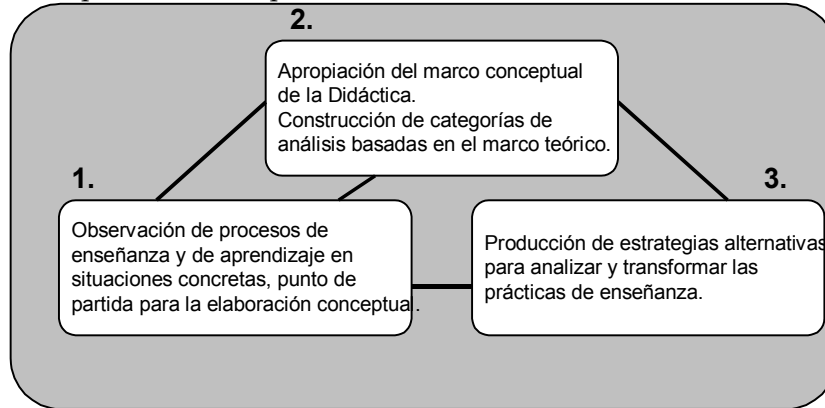
No deja a la fantasía ni al pensar,
dimensión alguna en la que puedan moverse por su propia cuenta,
con lo que adiestra a sus propias víctimas para identificarlo inmediatamente
con la realidad.
(Adorno, 1994)

El sujeto social que intenta formarse desde la clase de didáctica se caracteriza por poseer conciencia histórica, por haber superado la conciencia cosificada a través de la integración en un proyecto⁵⁵ dirigido hacia la potenciación de cada una de las personas involucradas en él.

Explican las docentes hacia dónde está orientado el proyecto de trabajo del curso de Didáctica:

-- Nosotras coincidimos plenamente con la concepción de la didáctica que mantiene Candau; por eso, hicimos nuestros sus objetivos: [Va leyendo...]
"Procuramos partir de un análisis pedagógico concreto y de sus determinantes; con nuestras alumnas, contextualizamos la práctica docente

y procuramos repensar las dimensiones técnica y humana, siempre situándolas.. Analizamos diferente metodología, explicitando sus presupuestos y los contextos en que fueron generadas, la visión de hombre, de sociedad, de conocimiento y de educación que vehiculizan. Elaboramos la reflexión didáctica a partir del análisis de experiencias concretas, procurando trabajar continuamente la relación teoría-práctica... todo esto, con el propósito de una transformación social, con la búsqueda de prácticas pedagógicas que transformen la enseñanza en una acción eficiente para la mayoría de la población (...) Los objetivos de Vera Candau son cinco, pero, en verdad podrían ser expresados en tres, el circuito práctica-teoría-práctica, que nosotros esquematizamos así:



Nuestro proyecto, el que nos dirige, el que nos involucra a todos como personas activas es que: Cada grupo de alumnos, partiendo de datos recogidos en la realidad y de la bibliografía trabajada, genere estrategias didácticas que le permitan una enseñanza eficiente (...) Es un proyecto social; es mucho más que un proyecto académico o que un proyecto curricular... está diseñado pensando en convocar a alumnos del IFD, a docentes del IFD, a maestros de EGB, a directivos, a alumnos...

.....

-- Nuestro proyecto supera el desarrollo discursivo; no nos interesa -por lo menos, centralmente- que las chicas acopien palabras ni escriban informes... mientras que la práctica sigue inmutable, consolidando procedimientos anacrónicos, esperando -desesperadamente- algo por parte de ellas (...) lo formal, lo lineal, los contenidos acumulativos sin ningún impacto en la práctica, no tienen cabida aquí.

.....

-- Finalmente, la propuesta es que los maestros comprendan que su formación didáctica es la que les permite impedir que sólo algunos chicos aprendan (...) y propiciar que todos -cada uno de esos alumnos, sin que quede ninguna en el camino- aprendan.

.....

Un proyecto contribuye a la potenciación, en la medida en que fomenta la autonomía, "un hacerse independiente de órdenes, de normas que no se justifican ante la propia razón del

individuo (...) la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego, [superando] la disposición a ponerse de parte del poder e inclinarse externamente -asumiéndolo como norma- ante lo más fuerte..." (Adorno, 1966).

La potenciación en su formación, impide que el educador se transforme en funcionario, no sólo en el sentido administrativo que esta expresión encierra, sino en lo que hace a una adhesión al proyecto de mantenimiento de la conciencia cosificada, que acepta prescripciones acerca de "lo" verdadero, "lo" bueno, "lo" correcto, deslegitimando todo comportamiento diferenciado...

En este proceso de potenciación, los estudiantes del IFD no están solos; los acompañan las prácticas innovadoras de maestros en ejercicio cuya tarea en aulas reales es, también, un intento por desmontar la praxis de maestro como funcionario.

Ester: --Bueno..., largamos... Ustedes estuvieron leyendo cuatro testimonios ¿Los tienen a mano? Vamos a trabajar con ellos. Les invito a hacer el mismo trabajo que hicimos con las otras clases.

Escribe en el pizarrón:

- Para discutir en el grupo chico:
¿Qué papel desempeña aquí el docente?
¿Cuál es el rol del alumno?
¿Qué contenidos se enseñan y se aprenden?
Pero, después, intentar una generalización:
- Para compartir con el grupo grande:
¿Qué papel consideran ustedes que **debería** desempeñar el docente en toda clase?
¿Cuál **debería** ser el rol del alumno en toda clase?
¿Qué contenidos **deberían** enseñarse y aprenderse?

--¿Lo que a nosotras nos gustaría?

--Lo que ustedes hayan sintetizado a partir de los testimonios (Se habrán dado cuenta que, de entre ciento y pico de clases registradas, elegí cuatro testimonios de maestros muy creativos y polentosos...). Pero también integrando la bibliografía... Estaríamos construyendo nuestra utopía didáctica. A propósito, les traje un textito de Paulo Freire.

--Lo estamos leyendo en Fundamentos...

--Es de "Pedagogía de la Esperanza", que todavía no está traducido al castellano. Dice así: "Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana, y la necesaria lucha por mejorarla, sin la esperanza y sin el sueño; (...) la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo de que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo".

--La verdad es que usted eligió experiencias que no son... mayoría... Lo más común es que los maestros den clases aburridas que no entusiasman a los chicos ni a nosotras.

Ester: --Bueno... La tarea es construir la utopía didáctica, la esperanza didáctica. Freire habla del "inéxito viable"; todavía no son generalizadamente así, pero si trabajamos para lograrlas -por eso lo de "viable"- podemos conseguir mejores clases, que los chicos aprendan mejor...

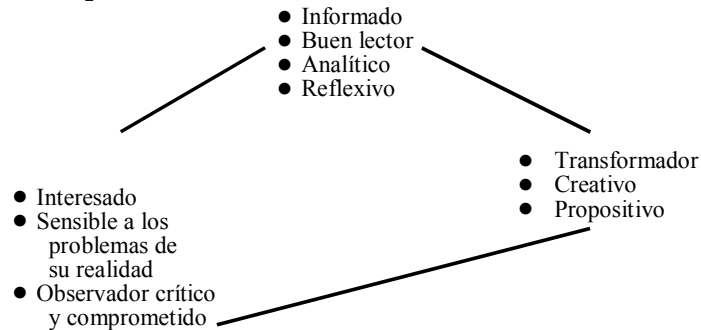
TESTIMONIO 1. ESCUELA 13

PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Planteos generales

Los maestros de la escuela, luego de un trabajo de reflexión respecto de nuestras posiciones respecto de qué es aprender y qué es enseñar, hemos llegado a acuerdos básicos respecto de esas decisiones curriculares.

1. Intentamos que cada uno de nuestros alumnos sea:



2. Y, simultáneamente, nos proponemos respecto de nuestro modo de enseñar:

- Tanto docentes como alumnos intentaremos desarrollar una intensa *actividad* en este proceso, ya que consideramos que los conocimientos son una construcción conjunta, producto de la reflexión y de la acción; los problemas, las contradicciones, los errores, las detenciones, son momentos esperados en estos procesos de enseñar y de aprender.
- No descalificamos a priori ninguna de las técnicas ligadas con la enseñanza tradicional: la exposición del docente, la memoria del alumno, las pruebas escritas, los trabajos prácticos obligatorios. Pero éstas deben cumplir con el requisito de ser *estrategias productivas* y no acciones mecánicas ni repetitivas.
- Procuraremos que todo aprendizaje nuevo parta de las *ideas previas* con que cuentan los alumnos, no para acomodarnos a ellas, sino para poder ayudar a nuestro grupo a revisarlas y a ajustarlas.
- Nuestra propuesta se basa, entonces, en la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan que los alumnos exploren sus propios modos de conocer y las posibles limitaciones que éstos presenten para la explicación de determinadas cuestiones de su realidad.
- El poner el eje didáctico en un niño constructivo, no implica en absoluto que nuestra actividad pase a ser accesorio. En este proceso estamos presentes siempre los docentes posibilitando el encuentro crítico entre nuestros alumnos y su realidad. Enseñar no es una mala palabra; por eso, en nuestro proyecto curricular los docentes no renunciamos, por ejemplo, a formular indicaciones, a explicar, a establecer normas o a planificar cuidadosamente nuestras actividades.

Nuestra forma de trabajo se basará en:

- Valorizar la creatividad y la autonomía de juicio de los chicos.
- Evitar el dogmatismo.
- Priorizar la problemática real y la relevancia social de los contenidos.
- Trabajar para que las palabras generen diálogo, y no cristalización y repetición.

- Reemplazar el interés por las respuestas inmediatas por el cuidado de los procesos de comprensión.
- Desterrar el detallismo y la compartimentación de los contenidos.
- Superar toda forma de competitividad entre los chicos.

TESTIMONIO 2. ESCUELA 61

Mónica, maestra de Ciencias Naturales de séptimo grado tiene un curso de veintiocho alumnos. "Mi preocupación es generar un aprendizaje activo para todos los chicos por eso mi objetivo terminal es:

Los alumnos organizarán una publicación mensual que lleve a sus hogares información de interés del ámbito de las Ciencias Naturales.

Cada chico puede elegir el tema del mes que desee y organizar, con su grupo o individualmente:

- un artículo que integre el material teórico trabajado en clase;
- un reportaje de interés a un especialista, investigador, autor, dedicado al tema;
- una encuesta;
- el comentario de algún libro o revista que trate el tema de la unidad;
- crónicas de programas de televisión o videos que enfoquen la cuestión;
- propuestas para la acción barrial o familiar al respecto;
- gráficos, esquemas, ilustraciones que sinteticen una problemática del área;
- problemas de ingenio...

El grupo entero planifica un cronograma de tareas y organiza el trabajo plenario de Consejo Editorial que analiza, en clase o extraescolarmente, cada propuesta, planteando sugerencias para su inclusión final en la revista.

A medida que cada grupo o alumno van completando su trabajo, el Consejo, formado por los chicos y por mí, analiza si la producción reúne las pautas acordadas en el momento de planificar la tarea:

- profundizar el tema con la adecuada investigación;
- originalidad en el enfoque;
- reelaboración de las fuentes bibliográficas consideradas;
- integración de todos los aspectos del problema tratado;
- claridad en la comunicación.

Aquellos alumnos cuyos trabajos no reúnen estos requisitos, siguen elaborándolos hasta que cumplan con los objetivos propuestos.

TESTIMONIO 3. ESCUELA 61

Luisa es la maestra de Ciencias Sociales de séptimo grado que comparte las tareas con Mónica. También ella organiza el trabajo por proyectos y nos cuenta su plan de trabajo para el año.

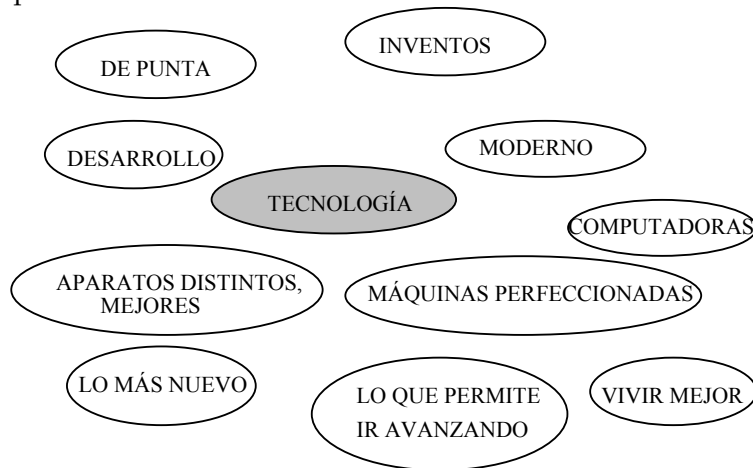
El objetivo de Ciencias Sociales: **Cada alumno, a partir del material teórico analizado en clase, seleccionará una problemática de su interés, recopilando y elaborando material bibliográfico que permita el seguimiento de este problema desde la prehistoria americana hasta la actualidad.**

Este objetivo nos va a guiar todo el año. Mi idea es que cada chico realice una producción integral.

Si quieren les cuento una cosa graciosa que pasó cuando analizábamos el proyecto. Martina me preguntó: -Seño, suponga que nosotros queremos elegir a las mujeres en la historia, ¿va a poder ser?
 Yo les dije que sí, que por supuesto... --Durante las clases, vos trabajás con el resto del grado los contenidos básicos de Sociales, hacés los trabajos prácticos comunes a todos, intervenís en las discusiones y, paralelamente, vas armando tu fichero sobre el tema de la mujer en cada momento de la historia americana.
 Y ahí saltó Tomi. --Y, ¿si yo quiero investigar sobre los deportes...?
 Le dije que también iba a poder... A veces, el material general de las clases le podría servir; otras, iba a tener que pedirme libros o artículos extra o buscarlos en distintos lugares de información.
 -- Pero, seño, ¿hay material sobre deportes en la prehistoria?, -me dijo
 -- Seguro... van a sorprenderse porque hasta hay videos.
 -- ¿Cómo...? ¡Déle...nos está cargando!
 Entonces aproveché para entusiasmar a los chicos con el tema de la etnoarqueología."
 Luisa nos explica, además, que cada alumno presentará su fichero una vez por mes y que dispondrá de una hora de clase durante noviembre para comunicar a sus compañeros -y. si lo desea, a los invitados que quiera hacer participar-, los resultados de su investigación.

TESTIMONIO 4. ESCUELA 63

Estamos observando la primera clase de la unidad 2 de Ciencias. Mabel nos explica que va a intentar que sus alumnos se aproximen inicialmente al sentido de los términos *tecnología*, *técnica* y *ciencia*. Para ello, organiza una ronda de ideas en torno a cada concepto. Su consigna de trabajo es: "¿Cuál es la primera palabra que se te ocurre cuando hablamos de *tecnología*...?". Van surgiendo, entonces, ideas conexas que registra en el pizarrón:



-- Ahora, nos olvidamos de quien dijo cada palabra y nos ponemos a pensar en el porqué. ¿Por qué se habla de *Tecnología de punta*?

A partir de los aportes de los chicos, van construyendo el concepto de *tecnología* como el análisis y la construcción de nuevas técnicas por medio de la investigación.

-- Ah... eso quiere decir que los técnicos usan, y los tecnólogos inventan novedades--, sintetiza uno de los chicos casi al final.

--Basándose en estas tres categorías "docente", "grupo de chicos", "contenido", señalen rasgos, un punteo de características que **deberían** reunir, que sería deseable que tuvieran, para lograr una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Por supuesto soy consciente de que son rasgos generales, que no son los mismos para una maestra jardinera que para un profesor de educación física o si estoy enseñando lengua o plástica. Estamos hablando de rasgos generales. ¿Se entendió un poco mejor? Si me dan los borradores que van produciendo me los llevo para pasar y así, para la próxima, todos los grupos pueden tener el material de los otros. No importa que sean borradores; van a ser material de trabajo para la próxima. Bueno... el jueves vengo a 1^ª, alcanzámelo el jueves; necesito tenerlos antes porque quiero retomar los rasgos dominantes y construir un esquema para comenzar la clase que viene desde allí. Les dejo para leer tres fichas cortitas (Nada más que veinte centavos, María, no desesperes que sé que estamos a fin de mes...). Son aportes de tres especialistas que nos dicen cómo deberían ser, según ellos, las buenas experiencias de aprendizaje.

--¡Ah, profesora, nos hace trabajar y después nos da las respuestas!

--No, no, no... Sabés que el de ustedes siempre va a ser mejor, Estelita... Además, ustedes van a discriminar entre las tres dimensiones y acá están todas juntas. Además puede ser que no coincidan con lo que ellos dicen.

.....

Ester lee a sus alumnas, en la clase final del curso de Didáctica del ciclo lectivo '98:

"Yo no soy desertor, ni me rindo a mi tiempo. Mi tiempo neblinoso, áspero, cruento, pero en el que débilmente se anuncian nuevos tiempos. Yo no me quejo de haber nacido demasiado pronto, porque hoy puedo estar en donde estoy: aquí, en medio de ustedes, y con ustedes luchando por un mundo mejor".

Líneas de avance y cierre provisorio

Hasta aquí, este informe ha intentado ir planteando el campo de problemas de convergencia entre la formación docente en Didáctica y la emancipación.

El desarrollo de **Didáctica y emancipación** transcurrió a través de ocho títulos, organizados desde los testimonios concretos recogidos en un trabajo en terreno llevado a cabo durante veinticuatro meses en clases de Didáctica de un Instituto de Formación Docente, hacia el marco teórico planteado por el filósofo y sociólogo de la Escuela de Frankfurt, Theodor Adorno.

En el título inaugural, *Didáctica y conciencia*, el eje testimonial estuvo constituido por las experiencias -también preliminares- con las que los docentes con los que se trabajó iniciaron sus proyectos de trabajo en cada unidad didáctica del programa, con el propósito de permitir a sus alumnos una toma de conciencia respecto de sucesos didácticos presentados como enigmáticos, contradictorios, intrincados en las escuelas reales observadas. El aporte teórico estuvo centrado aquí en las ideas de *conciencia reflexiva, hecho accesible a la curiosidad, barbarie, sentido crítico, analizador histórico, frases cosmovisionales, conciencia ético-política y autoconciencia*.

En el segundo título de este informe, *Didáctica y reflexión*, los testimonios proveyeron situaciones en las que los colegas del IFD plantearon a sus alumnos ocasiones de ahondar en los procesos observados, en búsqueda de una comprensión paulatinamente más profunda, más entramada y vinculante. Conceptos como los de *reflexión crítica, ofuscación de la conciencia por la realidad, conciencia cosificada, absolutización de lo que es-así, educación manipuladora, ruptura con el eclecticismo, memoria social* fueron integrados en función de aquellos datos de realidad.

Didáctica e ilustración, por su parte, incluyó segmentos de clases que reseñaron las estrategias de los docentes para propiciar en sus alumnos ocasiones de formación con sentido autónomo. En este tercer título, se acudió a las ideas de *ilustración crítica, comprensión ilustrada, visión multidimensional, racionalidad crítica, ilustración social y formación política, reflexión ilustrada, "chantaje" de la realidad...* para avanzar en la indagación de los procesos observados y registrados en las clases de Didáctica.

El cuarto título, *Didáctica y conocimiento teórico*, focalizó -de entre los problemas configurantes del campo de convergencia entre didáctica y emancipación- el tratamiento de las cuestiones que se plantean en el momento de integrar el caudal teórico al proceso de formación, avanzando en una respuesta al interrogante de cuál es el contenido de la Didáctica para que ésta se organice en función de un proyecto emancipatorio. Si bien no se apeló aquí a la producción genuina de Adorno, aparecieron los conceptos de *crítica a las teorías globalizantes, complejidad, crítica al sujeto epistémico trascendental, carácter flotante del signo, carácter deslizante de las fronteras, carácter incompleto y abierto de las configuraciones, objeto de transformación, visibilidad social, objeto desplegado, diseminación, efecto de frontera, reificación y descontextualización*, aportando claves para la comprensión del lugar de la teoría en la formación en Didáctica.

Las ideas de *fuerza teórica de los educadores, incomodidad por la buena adaptación, planteamiento práxico, praxis, praxis ilustrada*, fueron utilizadas para contribuir a la comprensión de los datos empíricos, a lo largo de *Didáctica y praxis*. Esta quinta parte del informe fue organizada en función de las producciones -de unidad y de clase- realizadas por las estudiantes de magisterio a lo largo de su formación en Didáctica.

Para *Didáctica y lucha*, el punto de partida fueron distintas transcripciones de clases que mostraron al grupo en situaciones concretas de *emersión de la ideología alienante en lo escolar en la que predominan las presiones del mundo administrativo por sobre las de la ilustración, de resguardo de la capacidad docente de experimentar, y de superación de la eutodevaluación y del resentimiento*.

El espacio *Didáctica y capacidad de amor* estuvo dedicado al análisis de testimonios referidos a la recuperación de los sujetos -no a las normas, no a los papeles...- como protagonistas de los procesos didácticos. La teoría crítica de la pedagogía de la emancipación aportó, aquí, sus

conceptos de *integración con los sujetos vivos, sentido de comunidad, superación del individualismo posesivo y anulación de la indiferencia enmascarada de superioridad.*

El concepto de *proyecto*, con su potencialidad teórica y su generatividad para la guía de la acción, sirvió para organizar los testimonios incluidos en *Didáctica y potenciación*, el último título del presente informe.

Los testimonios

"Didáctica y emancipación" ha intentado dar cuenta de un testimonio de formación desplegado hacia construcciones reflexivas, complejas y práxicas, convergentes en lo que, en la línea de la pedagogía crítica representada por Theodor Adorno, sería posible encuadrar como un proceso emancipador.

En la experiencia reseñada fue posible advertir que:

- El mundo de la vida constituye el irrenunciable punto de partida del proceso crítico.
- El acceso a la conciencia didáctica crítica planteado a los alumnos es paralelo a su construcción de la teoría didáctica .
- A partir de la conciencia crítica les es posible detectar cuáles son las contradicciones y las antinomias en los procesos de enseñanza, y entre éstos y los procesos sociales.
- En este proceso de construcción de la conciencia crítica, la teoría didáctica posibilita la creación de contextos de interpretación y de significación.
- En general, se advierte una superación de los postulados positivistas de objetividad, racionalidad y verdad, incluyendo como fundamentales las categorías interpretativas de los alumnos, y orientándose hacia la transformación de las maneras en que los futuros maestros se perciben a sí mismos y a su realidad educativa, para dominar las circunstancias que anulan sus intenciones y acciones de cambio.
- Se registra en esta secuencia de clases un pasaje de la técnica hacia la praxis -reflexión y acción-. La primera hubiera consistido en propiciar en esta cátedra del IFD la capacidad de los alumnos de manipular información didáctica y de adaptarla inteligentemente a las condiciones de su medio ambiente escolar y social. La segunda, con vistas a la transformación y no a la adaptación en Didáctica, les permite ir asumiendo un modo reflexivo, fundamentado teóricamente y propositivo de relacionarse con la realidad escolar.

El marco teórico de análisis

A lo largo de "Didáctica y emancipación" se intentó recuperar la producción teórica de Theodor Adorno en todas sus remisiones, referencias y alusiones a los procesos didácticos, no siempre valorizados al integrar su obra, al considerarse prioritariamente los contenidos filosóficos, sociológicos y pedagógicos incluidos en ella.

En el marco de su Pedagogía, resultó particularmente movilizador el desafío de integrar, ya en el siglo XXI, dos conceptos frecuentemente rotulados de anacrónicos y extraños al horizonte posmoderno, como son el de emancipación e -incluido en él- el de ilustración que, en este informe, se intentó posicionar como representando dos de las preocupaciones de la formación en Didáctica actual.

En ocasiones, hubiera resultado oportuno acudir a la obra de Jürgen Habermas para completar e, incluso, para plantear discrepancias respecto de la base conceptual seleccionada para "Didáctica y emancipación"; sin embargo, se optó por mantener el marco de significación propio de Theodor Adorno, como modo de conservar su línea original de indagación, en función de este propósito de revalorización de los aportes referidos a la teoría didáctica, incluidos en su producción.

También se registró constantemente la presencia de los avances conceptuales de Paulo Freire, planteando la posibilidad de integrar su obra a la de Adorno; por los motivos ya planteados, también se desistió de esta incorporación.

Finalmente

Se eligió prescindir de algunos autores. Fue posible potenciar a otros.

Pero, en "Didáctica y emancipación", un componente se impuso con contundencia: la experiencia llevada a cabo por los alumnos y las profesoras de Didáctica del IFD, su proyecto, sus actitudes, sus acciones, sus compromisos, sus resultados. A las personas que protagonizaron esta experiencia, se acerca el más profundo reconocimiento... sin su generosa cercanía ni una línea de este informe hubiera sido posible.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor (1959) "¿Qué significa superar el pasado?" Conferencia impartida ante el Consejo Coordinador de la Colaboración entre Cristianos y Judíos. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker -1959/1969-*. 1998. Morata. Madrid.
- ADORNO, Theodor (1962) "La filosofía y los profesores" Conferencia en la Casa de Estudiantes de Frankfurt. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker -1959/1969-*. 1998. Morata. Madrid.
- ADORNO, Theodor (1963) "Televisión y formación cultural". Conversación en la radio de Hesse. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker -1959/1969-*. 1998. Morata. Madrid.
- ADORNO, Theodor (1965) "Tabúes sobre la profesión de enseñar". Conferencia en el Instituto para la Investigación en Educación de Berlín.. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker -1959/1969-*. 1998. Morata. Madrid.
- ADORNO, Theodor (1966) "Educación, ¿para qué?" Conversación en la radio de Hesse emitida el 26 de setiembre. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker -1959/1969-*. 1998. Morata. Madrid.
- ADORNO, Theodor (1966; b) *Televisión y cultura de masas*. EudeCor. Córdoba.
- ADORNO, Theodor (1969) *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Monte Ávila. Caracas.
- ADORNO, Theodor (1971) "Erziehung nach Auschwitz" - La educación después de Auschwitz-. Citado en Young, Robert (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós. Barcelona.
- ADORNO, Theodor (1978) "Sobre la lógica de las ciencias sociales". En *La lógica de las ciencias sociales*. Grijalbo. México.
- ADORNO, Theodor (1986) "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". En R. Glazman. *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. SEP/Caballito. México.
- ADORNO, Theodor y Max HORKHEIMER (1989; 5ª ed.) *Sociológica*. Taurus. Madrid.
- ADORNO, Theodor y Max HORKHEIMER (1994) *Dialéctica de la ilustración -Fragmentos filosóficos-*. Trotta. Madrid.
- ALCÓN, Cristina; MONDELO, Rosalía; RÚA, Ana (1997) "La corriente crítica en un curso de Didáctica General -Estudio de caso-". Informe de integración del *Seminario Corrientes Didácticas Contemporáneas. Debates actuales*, de la Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- ALFIERI, Fiorenzo (1995) "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: Algunos modelos posibles" En *Volver a pensar la Educación*. Vol. 1: Política, educación y sociedad -Congreso Internacional de Didáctica-. Morata. Madrid)

- ARDOINO, J (1993) "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En *Las nuevas formas de investigación en educación*. Monique Landesmann; com. Universidad Autónoma de Hidalgo. México
- BARCO, Susana (1989) "Racionalidad, cotidianeidad y Didáctica". Ponencia en las Primeras Jornadas Regionales de Didáctica. Universidad Nacional de San Juan. Multicopiado.
- BARCO, Susana (1996) "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- BECKER SOARES, Magda (1988) *Didáctica, una disciplina en busca de su identidad*. Universidad Federal de Minas Gerais. Multicopiado.
- BERSTEIN, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- BUENFIL, Rosa Nidia (1995) "Horizonte posmoderno y configuración social", en: Alicia de Alba. *Posmodernidad y educación*. CESU-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. México.
- CAMILLONI, Alicia (1997) "De deudas, dudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales en la Didáctica". En AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós
- CANDAU, Vera (1989) *La didáctica en cuestión*. Narcea. Madrid. *Rumo a una nova didáctica*. Vozes. San Pablo.
- CARR, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes. Barcelona.
- CARR, Wilfred (1995) "Educación y democracia, ante el desafío posmoderno". En Congreso Internacional de Didáctica. *Volver a pensar la Educación*. Vol.I: Política, educación y sociedad. Morata. Madrid.
- CARR, Wilfred (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- CASTELS, Manuel; Flecha y otros (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós. Barcelona.
- CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (1995) *Volver a pensar la Educación*. Vol.I: Política, educación y sociedad; Vol II: Prácticas y discursos educativos. Morata. Madrid.
- CONTRERAS, Domingo (1990) "Enseñanza, currículum y profesorado". En *Introducción crítica a la didáctica*. Akal. Madrid.
- COOK T. D. Y REICHARDT Ch. S. (1997) *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- CHAHAIBAR, Loudes (1995) "Currículum universitario y derechos humanos. Articulaciones para la construcción democrática". En *Revista Acta Sociológica* N° 15. Universidad Nacional Autónoma de México.
- DERRIDA, J. (1986) *Dissemination*. Traducido por Traducido por Noemí Rosemblat para el Programa de Transformación en la Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.
- FEYERABEND, Paul (1974) *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel. Barcelona.
- FLECHA, Ramón (1997) "Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información". En *Ensayos de pedagogía crítica*. Popular. Madrid.
- FOUCAULT, Michel (1984) "¿Qu'est-ce que c'est les Lumières?" En *Magazine Litteraire Français*.
- FREIRE, Paulo (1973) *Desmitificación de la concientización*. Mensajero. Montevideo.

- FURLÁN, Alfredo y PASILLAS, Miguel; comp. (1989) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- GABÁS, Raúl (1980) *J. Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística*. Ariel. Barcelona.
- GEERTZ, C (1987) "Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura". *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- GIROUX, Henry y MC LAREN Peter (1988) "Lenguaje, escolarización y subjetividad más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia". Universidad de California. Multicopiado por División de Estudios de Posgrado e Investigación. U.N.A.M. México.
- GIROUX, Henry (1989) "Hacia una nueva sociología del currículo". *Educational Leadership*. Multicopiado.
- GOIKOETXEA PIÉROLA, J. Y GARCÍA PEÑA, J. -comp.- (1997) *Ensayos de pedagogía crítica*. Popular. Madrid.
- GRAMSCI, Antonio (1986) *Introducción a la filosofía de la praxis*. Planeta-Agostini. Barcelona.
- GRUNDY, Shirley (1993) "Más allá de la profesionalidad". En *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada. Sevilla.
- GRUNDY, Shirley (1991) *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid
- HABERMAS, Jürgen (1978) "Teoría analítica de la ciencia y dialéctica". En *La lógica de las ciencias sociales*. Grijalbo. México.
- HABERMAS, Jürgen (1988) *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. Madrid.
- JEAMMAUD, Antoine (1987) "La Crítica en Francia". Puebla. México. Citado en "La Teoría Crítica en Argentina". *Revista No hay Derecho*. Nº 3. Año 1. 1991.
- KANT, Immanuel (1946) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa Calpe. Buenos Aires.
- KANT, Immanuel (1989; 5ª ed.) "¿Qué es la Ilustración?". En *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- KEMMIS, Stephen (1977) "Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study". Universidad de East Anglia. Informe multicopiado.
- KEMMIS, Stephen (1988) *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- KOSIK, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Grijalbo. México).
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI. Madrid
- LANDESMANN Monique comp. (1993) *Las nuevas formas de investigar en educación*. Universidad Autónoma de Hidalgo. México.
- LAVE, Jean (1991) *La cognición en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- LIPMAN, Matthew (1977) *Pensamiento complejo y educación*. De la torre. Madrid.
- MANSILLA, I.C.F. (1970) *Introducción a la Teoría Crítica de la sociedad*. Seix Barral. Barcelona.
- MARAGLIANO, Roberto y VERTECCHI, Benedetto (1986) "Teoría da didática, escola de massa e reforma". En *Teoría da Didática*. Cortez. São Paulo.
- PÉREZ GÓMEZ (1997) "Socialización y educación en la época posmoderna". En *Ensayos de pedagogía crítica*. Popular. Madrid.
- POLANYI, M. (1962) "Conocimiento personal". Informe mimeografiado; Cátedra de Pedagogía Universidad de Quilmes. Traducción de "Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy". Londres. Routledge and Kegan Paul.

- POPKEWITZ, Thomas (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Pomares-Corregidor. Barcelona.
- POPKEWITZ, Thomas (1994; b) *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata. Madrid.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990) "Las alternativas pedagógicas y los sujetos". *Revista Argentina de Educación* N°13. Año VIII. Buenos Aires.
- REYES, Reina (1973) *¿Para qué futuro educamos?*. Alfa. Montevideo.
- RICCÓ Graciela (1988) *La apropiación del conocimiento en situaciones didácticas*. Universidad Nacional de Rosario-CONICET.
- RÚA, Alejandro (1992) "¿Qué es la ilustración?". En *Revista No hay Derecho*. Año III. N° 7.
- SALGUEIRO, Ana María (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Octaedro. Barcelona.
- SIRVENT, María Teresa (1998) "El proceso e investigación. Las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico". Universidad Nacional de Luján.
- TAMARIT, José (1997) *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- U.N.Lu; UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. CÁTEDRA DE DIDÁCTICA-TALLERES DE DOCENCIA (1991) *¿Qué Didáctica se enseña en los Institutos de Formación Docente?. Una revisión crítica de los programas de Didáctica de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján*. Multicopiado.
- VERGNAUD, Gerard y Graciela Riccó (1985) "Didáctica y adquisición de conceptos matemáticos; problemas y métodos". *Revista Argentina de Educación* N° 6. Buenos Aires.
- VILLASANTE, Tomás (1997) "Socio-praxis para la liberación". En *Ensayos de pedagogía crítica*. Popular. Madrid.
- YOUNG, Robert (1990) "La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos". En *Revista de educación* N°291: Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa I. Enero-abril. Madrid.
- YOUNG, Robert (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós. Barcelona.
- ZEMELMAN, Hugo (1987) *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio. México.

NOTAS

¹ En este informe, se utiliza **campo** en el sentido de Bourdieu (1991. *El sentido práctico*. Taurus. Madrid): "Un campo es un sistema estructurado de fuerzas objetivas, una configuración relacional de sujetos en diferentes posiciones. Se define por un capital específico en juego (económico, cultural, simbólico). Es por ello, a la vez, un espacio de conflictos y de competencia por el capital que se juega en él. Todo campo presenta una estructura de probabilidades, de recompensas, de ganancias, de provechos y de sanciones que implican siempre un cierto grado de indeterminación". Un espacio social regulado por los productores de bienes simbólicos que trabajan en un área determinada (1983. *Campo del poder intelectual*. Folios. Buenos Aires).

En este marco, se entiende aquí al **campo conceptual** como "(...) un espacio de problemas o de situaciones-problema cuyo tratamiento implica los conceptos y procedimientos de diverso tipo que están en estrecha relación (...) está definido, primeramente, por su contenido ¿Cómo determinar su extensión? En primer lugar, definiendo el conjunto de situaciones-problema que dan sentido a esos contenidos" (Riccó Graciela. 1988. La apropiación del conocimiento en situaciones didácticas. Universidad Nacional de Rosario-CONICET.) "... un campo de objetos de conocimiento suficientemente homogéneo para que pueda ser analizado por una red conexas de conceptos y de relaciones, suficientemente extenso como para no dejar de lado aspectos que pueden desempeñar un papel importante en los procesos de adquisición. Como la adquisición de conceptos se realiza principalmente a través de la solución de problemas (...) es, ante todo, un espacio de problemas". (Vergnaud, Gerard y Graciela Riccó. 1985. "Didáctica y adquisición de conceptos matemáticos; problemas y métodos". Revista Argentina de Educación N° 6. Buenos Aires)

² La noción de **configuración** surgida de la epistemología resulta particularmente oportuna para la comprensión del marco epistemológico de esta investigación, ya que se refiere a procesos que se van estructurando al ser estudiados, que están formados por componentes interrelacionados cuya identidad depende de otros elementos de la configuración, formando, de este modo, una *totalidad expresiva*, como la denomina Habermas (1988. *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. Madrid). El campo conceptual, encuadrado como configuración permite, asimismo, avanzar hacia integraciones históricas –rastreado cómo fue su emergencia, las rupturas que generó, las irrupciones, las transformaciones en sí y en su contexto social, las lógicas que lo estructuran, superando una visión cristalizada de tales problemas, definida por Adorno (1978. "Sobre la lógica de las ciencias sociales". En *La lógica de las ciencias sociales*. Grijalbo. México) como la de las "opiniones de la conciencia cosificada".

⁴ "El **modelo** es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información que buscaremos en la realidad; una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, una fuente de hipótesis de investigación; un recurso, en definitiva, imprescindible para el desarrollo de la ciencia, provocando la ruptura epistemológica. Comprenderemos cómo, a partir del uso de cada modelo se realiza una comprensión diferente de la realidad de la enseñanza. La realidad de la enseñanza no se identifica totalmente con lo que cada modelo dice que es la enseñanza, y, por eso, decimos que realidad y modelo no son simétricos o isomorfos. La utilidad de echar mano a modelos distintos está, pues, en obtener componentes distintos y complementarios de esa realidad, con vistas a construir un modelo más complejo, integrador de los anteriores. Por ello comprenderemos el valor que tiene un modelo didáctico para servir de mediador entre la práctica y la teoría (...) Para nosotros, un valor importante de la creación de modelos en la educación y en la enseñanza está en facilitar el análisis de la experiencia educativa; o, dicho de otro modo, en fundamentar científicamente la enseñanza, analizándola formalmente. El modelo define los componentes relevantes de la acción de enseñar o educar, y las opciones o tomas de posición que se realicen en torno a esos componentes, definen tipos de educación distintos".(Gimeno Sacristán, José. 1988. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Rei Argentina. Buenos Aires).

⁵ La **Didáctica** "...es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas (...) la didáctica se ocupa de algunos problemas entre los que podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. Se ha producido, así, la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico ("el proceso de enseñanza-aprendizaje" como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que, en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción: la enseñanza" (Camilloni, Alicia. 1997. "De deudas, dudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales en la Didáctica". En AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós).

⁶ Se define aquí **ideología** como el sistema de ideas dominante en un grupo o cultura fundante del mantenimiento del poder. La teoría de la ideología puede sintetizarse en el principio marxiano que intenta explicar el dispositivo utilizado por el poder económico para determinar la forma de pensar sobre la realidad, del resto de la sociedad: "Las ideas de la clase dirigente son, en cada época, las ideas dirigentes".

⁷ "La **hegemonía** actúa para 'saturar' nuestra conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones de sentido común que de él hacemos, se conviertan en el mundo *tout court*, el único mundo. Por tanto, la hegemonía se refiere, no a montones de significados que residen en el nivel abstracto, así como en el 'tejado de nuestro cerebro'. Se refiere, más bien, a un conjunto ordenado de significados y de prácticas, el sistema central, eficaz y dominante de significados, valores y acciones vividos." (Apple, Michael. 1986. *Ideología y currículum*. Akal. Madrid).

⁸ **Theodor W. Adorno** (Frankfurt, 1903 - Valais, 1969), profesor de Filosofía y Sociología de la Universidad de Frankfurt, plantea la contradicción entre sociedades que propugnan la barbarie y la dominación, y sociedades democráticas ocupadas en praxis emancipadoras, en sus dimensiones educativa, cultural y ética. Desde el "Instituto para la Investigación social" indaga en las líneas de análisis expresadas en los títulos de sus obras más reconocidas: *Crítica cultural y sociedad*; *Dialéctica negativa*; *El Estado y la televisión*; *Justificación de la filosofía*; *La ideología como lenguaje*; *Televisión y cultura de masas*; *Dialéctica de la ilustración* -en colaboración con Max Horkheimer-; *La industria cultural* -en colaboración con Edgar Morin; "Educación para la mayoría de edad" -artículo en colaboración con Hellmut Becker, para la Revista Colombiana de Psicología-. Dentro de estas líneas de investigación, irrumpe la pedagógica, centrada en la elaboración y en la profundización de una teoría de la educación política, educación que, para él, constituía una unidad con la práctica emancipadora. (Adaptado de Adorno, Theodor. 1998. *Educación para la emancipación*. Morata. Madrid).

⁹ La expresión **potenciación** resulta otro aporte genuino de la teoría crítica "Mientras los otros dos intereses [el técnico y el práctico] se ocupan del control y de la comprensión, el emancipador se preocupa de la potenciación; o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador, puede definirse de este modo: Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación, para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana", (Grundy, Shirley. 1991. *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid)

¹⁰ Se utiliza aquí el término **alternativo**, compartiendo el sentido definido por Adriana Puiggrós: "Usamos 'alternativa' en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es

mudar o alterar las cosas introduciendo novedades, lo cual lleva a considerar un estado anterior o inicial o a un cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso, esas posiciones son las que habitualmente se denominan 'educación tradicional, reproductiva, conservadora o dominante' (...)" (1990. "Las alternativas pedagógicas y los sujetos". *En Revista Argentina de Educación* Nº 13. Año VIII. Buenos Aires)

¹¹ Durante el primer año de desarrollo de los registros de observación, la asignatura se denominaba "Didáctica General", de la carrera de Magisterio Superior; a partir de 1999, su nombre cambió a "Perspectiva Pedagógica Didáctica I" del Profesorado para Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, manteniéndose el programa de referencia en uno y otro casos. En 1998, las alumnas realizaban un trabajo conjunto de recolección de información con una asignatura de cursado simultáneo, el "T.I.R.E, Taller de Integración con la Realidad Escolar" que, en el cambio curricular del año siguiente, pasó a denominarse "Espacio para la Práctica Docente I", conservando sus propósitos.

¹² "**Elucidar** es una labor propositiva, una exploración acerca de..., inacabada, sujeta a revisiones y ajustes provisorios, aunque, no por eso menos rigurosos: se tratará de pensar sobre lo hecho mientras se buscará conocer con mayor precisión eso que, como hecho, deberá ser deshecho para entender su irradiada composición, otorgando a la actividad de-constructiva un lugar central en la tarea de elucidación". (De Brassi, Juan Carlos. 1986. *Elucidaciones sobre el ECRO. Lo Grupal 4*. Búsqueda. Buenos Aires).

¹³ "Mejor identificados con lo hipotético que con lo inequívoco; con la insinuación y el indicio antes que con la de intención inamovible, preferimos al autor francamente expuesto a sus vaivenes y reservas, a aquél que niega su fragilidad bajo la pretensión de haber pisado, de una buena vez, tierra firme." (Kovadloff, Santiago. 1987. *Por un futuro imperfecto*. Botella al mar. Buenos Aires)

¹⁴ Las ideas de método y de técnica aluden a dispositivos, a pasos a desarrollar de un modo previsible y constante; la técnica sólo se convierte en estrategia de trabajo cuando es implementada por un docente con su grupo. "La idea de **estrategia** remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al profesor y que requiere seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo, para poder lograr resultados (...) Son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales." (Elsie Rockwell. 1985. "El maestro como sujeto". *Ser Maestro*. SEP-El caballito. México). Al hacer referencia a *estrategias*, se está destacando la posición de un docente que decide qué hacer en una situación de enseñanza, real, determinada.

¹⁵ "El espacio de **la clase** es el escenario básico de la relación docente-alumno en la que se pone en juego una determinada circulación del poder, en procesos de negociación, reforzamiento, inversión de jerarquías e identidades..., como escenario de prácticas rituales que condensan y dramatizan mecanismos de otras relaciones sociales; o, como escena caótica, transgresora. en la que pareciera quedar neutralizada la capacidad transformadora del conflicto; o, como escenario de un 'proceso de blanqueamiento', por la eyección del alumno-falla y del vaciamiento del sentido de la escuela" (Achilli, Elena. 1988. *Escuela y democratización; investigación antropológica*. CRISCSO- UNRosario.)

¹⁶ Un **dispositivo** pauta "la construcción y distribución de formas de la especialización de los sujetos y, por lo tanto, es precondition para la producción y reproducción de la cultura" (Bernstein, Basil; 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid), proporcionando la gramática interna del control social, al ordenar las relaciones de poder para controlar -quiénes tienen acceso a la escolarización- y para distribuir -cuáles son los conocimientos oficiales-. El conjunto de dispositivos integra el discurso pedagógico que consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos involucrados en procesos educativos son creados en forma diferencial, que traducen un discurso de competencia en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero.

¹⁷ "Creo que esto va íntimamente unido al concepto de racionalidad o de **conciencia**. Por lo general, se tiene un concepto demasiado estrecho al respecto; concretamente, un concepto reducido al de capacidad formal de pensamiento. Pero ésta no es, en sí misma, sino una parte limitada de la inteligencia

que necesita, sin duda, de ella. Pero, aquello en lo que realmente consiste la conciencia es en el pensamiento sobre la realidad, sobre el contenido (...) coincide literalmente con la capacidad de hacer experiencias (...) En este sentido, educación para la experiencia y educación para la emancipación son, como hemos intentado exponer, idénticas entre sí". (Adorno, Theodor. 1966. "Educación, ¿para qué?". Conversación en la radio de Hesse).

¹⁸ "... Los modelos normativos de pensamiento pierden su poder descriptivo y predictivo cuando la investigación se desplaza de los entornos cotidianos y deja de centrarse en la estructuración de la actividad (...) He intentado llevar la investigación de la cognición de puertas afuera, en varios sentidos: fuera del laboratorio, fuera de la cabeza, fuera de la confusión con la cultura racionalista, fuera de la mistificación con las estructuras de conocimiento convencionales y fuera de su papel de restricción de la actividad, en el **mundo de la vida...**" (Lave, Jean. 1991. *La cognición en la práctica*. Paidós. Barcelona).

¹⁹ "Al hablar de **barbarie** estoy pensando en algo muy simple, en el hecho de que, concretamente, en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe, por detrás de su propia civilización (...) contemplando meramente lo abominable e inclinando la cabeza en el momento decisivo. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación (...) a esto es lo que apunto cuando hablo de la función de la **clarificación**". (Adorno, Theodor 1998. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmuth Becker -1959/1969-*. Morata. Madrid).

²⁰ "La **crítica** arraiga en la experiencia social concreta, puesto que ha sido (...) explícitamente concebida con la intención principal de superar una insatisfacción sentida; designa a las personas a quienes se dirige, analiza sus sufrimientos, les ofrece ilustración acerca de cuáles son sus verdaderas necesidades y sus verdaderos deseos, les demuestra en qué manera es equivocada la noción que tienen de sí mismas y, al mismo tiempo, extrae de estas ideas falsas las verdades implícitas que contienen, apunta a esas condiciones sociales inherentemente contradictorias que engendran las necesidades concretas y al mismo tiempo hacen imposible su satisfacción, revela los mecanismos en virtud de los cuales funciona ese proceso de represión y, a la luz de las condiciones sociales cambiantes que describe, les ofrece un modo de actividad que les permitirá intervenir y cambiar los procesos sociales en lo que las perjudica (...) La crítica de los problemas de la vida cotidiana, se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos." (Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona).

²¹ "Un buen **caso** es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas ocasiones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula" (Lawrence, Paul. 1953. "The Preparation of Case Material". Cambridge. M.A. Harvard University Press. Citado por Selma Wassermann. 1999. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires)

²² La denominación **situación codificada** es utilizada por Paulo Freire: "La situación se presenta con algunos de sus elementos constitutivos en interrelación. La codificación suele ser pictórica; una fotografía o un cuadro que resume toda la situación. También puede ser auditiva o, incluso, una dramatización. Se utiliza simplemente el canal o canales mejores de comunicación, de acuerdo con la materia y con los sujetos a quienes va dirigida. La selección de una acertada secuencia de situaciones codificadas es de máxima importancia. Esto supone una investigación previa, en unión con los mismos educandos. Supone problematización, cuestionamiento y diálogo. Hay que desentrañar la realidad y descubrir cómo unos elementos se relacionan con otros; analizar las causas, ver otros modos de relación. El encuentro dialogal entre el educador y educando empieza cuando el educador se acerca empáticamente al mundo del educando para investigar y descubrir con él los 'temas generadores'." (Ruiz Olabuénaga, José. 1975. *Paulo Freire, concientización y andragogía*. Paidós. Buenos Aires).

²³ "El suceso **analizador histórico** es un suceso suficientemente conocido y con repercusiones profundas en los sujetos en presencia (...); es el proceso concreto el que empuja las relaciones y a los sujetos que se ven en ellas, y el experto sólo tiene que evidenciar, dejar salir, lo que ya se está construyendo en los procesos. Por lo mismo, no nos interesa demasiado el individuo, su identidad o su mismidad, sino las relaciones concretas que, en tal situación, le están construyendo sus identificaciones, sus cargas subjetivas, sus discursos. Nadie nos autoriza a juzgar a las personas ni tampoco tiene mucho interés, pero sí podemos ver las contradicciones de las relaciones concretas y vivas y cómo, en tales circunstancias, las complejidades hacen que los sujetos hagan cosas que tienen poco que ver con sus supuestas ideologías y planteamientos teóricos" (Villasante, Tomás. 1997. "Socio-praxis para la liberación". En *Ensayos de pedagogía crítica*. Popular. Madrid).

²⁴ "El lugar que deja vacío el pensamiento de la cosa misma, la renuncia a la reflexión (...) es inmediatamente ocupado por la **frase cosmovisional** (...) Más de una vez he experimentado cómo estudiantes que me consultaban si podían manifestar también sus propios puntos de vista en sus trabajos, a los que animaba con demasiada ingenuidad a hacerlo, daban prueba de su autonomía con frases [de autores consagrados]. En esta alianza entre la falta de espíritu del *terre à terre* (a ras del suelo) y el estereotipo de la cosmovisión oficialmente sancionada, se muestra una constitución espiritual emparentada con la totalitaria." (Adorno, Theodor. 1961. "La filosofía y los profesores". Conferencia en la Casa de Estudiantes de Frankfurt)

²⁶ "**Persona en acción** incluye a *persona pensante*, pero también, e insoslayablemente, a otros aspectos del mundo cotidiano. El *self* está imbricado en el mundo, y sus relaciones no se pueden descomponer completamente en sus elementos con fines analíticos. Es más, la elección del mundo vivencial y cotidiano como un elemento en la constitución dialéctica del mundo sociocultural, subraya la noción de que las personas están implicadas directamente en el mundo. Esto se opone a la tendencia, predominante en el mundo occidental, de ignorar la significación de la experiencia activa en la génesis de los procesos cognitivos." (Lave, Jean. 1991. *La cognición en la práctica*. Paidós. Barcelona).

²⁷ "Un fenómeno social es un **hecho histórico** en tanto y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto (...) un conjunto dialéctico y estructurado; el conocimiento concreto de la realidad consiste, no en la sistemática adición de unos hechos a otros, y de unos conceptos a otros, sino en un proceso de concreción, que procede del todo a las partes y de las partes al todo; del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno; de la totalidad a las contradicciones y de las contradicciones a la totalidad; y, precisamente en este momento de correlación en espiral, en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente, alcanza la concreción". (Kosik, K. 1967. *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Grijalbo. México).

²⁸ "El comienzo de la elaboración crítica es la **conciencia de lo que se es** realmente; es decir, un 'conócete a tí mismo' como producto del proceso histórico desarrollado anteriormente y que ha dejado en tí una infinidad de huellas acogidas sin beneficio de inventario. Debemos empezar por hacer ese inventario". (Gramsci, Antonio. 1986. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Planeta-Agostini. Barcelona).

²⁹ "El proceso de adaptación de las ideas a los hechos de la realidad (...) resulta de cinco circunstancias fundamentales: 1. Que determinados hechos del mundo sean **accesibles a la curiosidad del sujeto**; 2. Que el sujeto tenga la posibilidad de trabajar sobre las ideas que haya creado de manera espontánea para sí, en relación con aquellos hechos u otros similares; 3. Que se ponga al sujeto en condiciones de confrontar sus ideas con las de otros sujetos y con las que hayan ido consolidándose históricamente en el contexto cultural en el que vive y, poco a poco, también en contextos distintos; 4. Que el sujeto pueda reflexionar, hablar y formarse opiniones sobre cómo va desarrollándose su propio proceso educativo, transformándolo, poco a poco, en un proceso de autoconstrucción y autorregulación; 5. Que el sujeto tenga la posibilidad de pasar continuamente del estado de la representación cultural al de la acción concreta, y viceversa." (Alfieri, Fiorenzo. 1995. "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: Algunos

modelos posibles" *En Volver a pensar la Educación*. Vol. 1: Política, educación y sociedad -Congreso Internacional de Didáctica-. Morata. Madrid).

³⁰ "La **reflexión crítica** no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también considerar la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas. Por otra parte, el examen crítico puede requerir la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías; por ejemplo, en relación con cuestiones como: a) la medida en que nuestras prácticas llevan a efecto las intenciones de nuestras teorías; b) la medida en que nuestras prácticas incorporan los valores y tradiciones que les dan sentido y significación (dadas las exigencias de las circunstancias personales, institucionales e históricas presentes); y, o c) la medida en que nuestras prácticas crean nuevas posibilidades de teorización (descripción, comprensión, explicación, justificación) de los procesos sociales, políticos y educativos de los que formamos parte. Por otro lado, también podría llevar consigo la consideración de estas otras cuestiones: a) la medida en que los términos de nuestras teorías describen nuestras prácticas de manera precisa, coherente y comprensiva; b) la medida en que nuestras interpretaciones del sentido y la significación de nuestras prácticas concuerdan con las pruebas derivadas de observaciones (nuestras y de otros) de su naturaleza, fines, circunstancias y consecuencias; y, o c) la medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las pruebas acumuladas de observación e interpretación, aportándonos nuevos marcos para la acción y dándonos un nuevo sentido de cómo actuar en el contexto de la tensión entre lo real y lo posible". (Carr, Wilfred. 1996. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata. Madrid).

³¹ "En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría (...). En las **tierras bajas** del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés teórico; mientras que, en el pantano, residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. Tenemos que elegir ¿Nos quedamos en las tierras altas donde es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descendemos al pantano de los problemas relevantes?" (Schön, Donald. 1992. *La formación de profesionales reflexivos -Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones-*. Paidós. Barcelona).

³² Acomodarse consigo misma, aferrarse a la propia debilidad y querer tener siempre la razón a cualquier precio, son rasgos específicos de la **conciencia cosificada** (...) en la incapacidad del pensamiento para elevarse acecha ya el potencial de encuadre y de sometimiento a una autoridad cualquiera, perceptible también en el actual modo puntual y complaciente de aferrarse a lo dado (...) es una situación en la que, la dependencia virtual de todos respecto del todopoderoso entramado global, reduce la posibilidad de libertad a un mínimo" (Adorno, Theodor. 1962. "La filosofía y los profesores" Conferencia en la Casa de Estudiantes de Frankfurt)

³³ "La práctica **manipuladora** (...) se distingue por su manía organizadora, por su absoluta incapacidad para tener experiencias humanas inmediatas, por un determinado tipo de falta de emoción, por un realismo exagerado. Quiere llevar adelante, a cualquier precio, una presunta, aunque ilusoria, política realista. Ni por un momento desea o imagina el mundo de otro modo que como es: poseído por la voluntad de *doing things*, de hacer cosas, independientemente del contenido de ese hacer. Convierte la actividad, la llamada *efficiency* en un culto que encuentra eco en la propaganda a favor del hombre activo" (Adorno, Theodor. 1966. "Educación después de Auschwitz"; conferencia en la radio de Hesse)

³⁴ "Yo no soy enemigo de la **televisión** como tal. De lo contrario, no habría participado en programas televisivos. Mis reticencias afectan más bien al uso que, en buena medida, se hace de la televisión, porque creo que este medio contribuye, en muchas -cuanto menos- de sus realizaciones concretas, a difundir ideologías y a orientar de un modo falso la conciencia de las personas que la contemplan (...)

Diría que un punto de partida para la discusión [es la expresión] de los que dicen: 'Soy un hombre moderno y, en consecuencia, conscientemente superficial' y deciden frecuentar la televisión por considerarla moderna. En principio, lo moderno en la televisión es, sobre todo, la técnica de transmisión; en tanto que, el contenido de lo que ahí se muestra es moderno o no, si corresponde o no a una conciencia avanzada" (Adorno, Theodor. 1963. "Televisión y formación cultural". Conversación en la radio de Hesse)

³⁵ "El **eclecticismo** trivial, de modo acrítico y amoral, admite el principio del todo vale, si a la postre sirve al objetivo de la rentabilidad personal, grupal o nacional (...) En el mismo sentido se pronuncia Castoriadis, al considerar que es imposible subestimar el crecimiento del eclecticismo, el collage, el sincretismo invertebrado y, sobre todo, la pérdida del objeto y del sentido. En este magma ecléctico, se concilian las paradojas y conviven los dilemas (...) Esta confusión ética y epistemológica del eclecticismo trivial supone sumergirse en una paradoja aterradora, implacable: 'La realidad es abrumadora. Si no la devalúo, me oprime. Pero, si la devalúo me deprimó. Si tomo mi vida en serio, termino abrumado por las consecuencias de mis actos. Si no tomo nada en serio, me licúo en una banalidad derramada'. Entre la angustia de vivir la contradicción y la arbitrariedad, y la disolución personal de aceptar la indiferencia, se encuentra también, en el panorama ecléctico actual, la posibilidad de buscar la coherencia personal y social en la comprensión compartida, en el debate y contraste de pareceres, y en el acuerdo provisional y contingente, siempre renovable, con uno mismo, con los componentes del grupo cercano y con la comunidad más general". (Pérez Gómez, Ángel. 1997. "Socialización y Educación en la época posmoderna". En *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Popular. Madrid)

³⁶ "La reflexión de la práctica, al mismo tiempo que colabora con el proceso de producción y/o apropiación de conocimientos que constituyen la institución escolar, contribuye también al proceso de formación del docente. Además, tomo como ejes del análisis de la práctica docente, las condiciones materiales de la escuela que facilitan o limitan su trabajo, las dimensiones históricas que lo constituyen y los momentos de 'continuidad' o de 'ruptura' del proceso de producción de su saber. Los momentos de ruptura son especialmente significativos ya que suponen una exteriorización a nivel de la conciencia reflexiva y crítica. Permiten la superación de lo estrictamente particular y la emersión de lo **humano genérico**; suponen una nueva y más profunda conciencia crítica que, al ser reincorporada a lo cotidiano, crea una nueva calidad en esta realidad" (Candau, Vera. 1987. "Alguns aspectos referentes à metodologia da pesquisa que o texto de Agnes Heller 'A estrutura da vida cotidiana' me sugeriu". Citado por Salgueiro, Ana María. *Saber docente y práctica cotidiana*. Octaedro. Barcelona).

³⁷ "Un pequeño grupo de intelectuales de procedencia marxista del Instituto de Investigación Social de Frankfurt (la Escuela de Frankfurt) reconocieron la necesidad de una revisión exhaustiva del marxismo (...) La crítica principal que los miembros de la Escuela de Frankfurt y, en particular Adorno y Horkheimer, esgrimieron contra el marxismo fue que se había contagiado de las mismas nociones epistemológicas que habían contaminado el capitalismo: el desarrollo **unidireccional** subjetivo de la razón, la limitación de ésta a su función instrumental y positiva. Trataron de reinstaurar una concepción más amplia de la razón (...); según esta concepción, la razón puede ser instrumental y positiva, pero también política y ética" (Young, Robert. 1990. "La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos". En Revista de educación N°291: *Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa* I. Enero-abril. Madrid)

³⁸ "El **chantaje de la realidad** es [presuponer que las] condiciones externas conducen a las personas a actuar de determinada forma, más allá de que en distintas circunstancias -'ideales' o deseadas- lo harían de otra manera". (Tamarit, José. 1997. *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Dávila. Buenos Aires).

³⁹ " Un aire semántico que establecía, entre los seres humanos, los lazos de una ciudad de palabras, de un mundo ideal que -con el tiempo- habría de hacerse más real que el mundo y su naturaleza (...) Sería interesante analizar las razones que han llevado a esta auténtica mistificación educativa. Después de años, casi siglos, tal vez, de abandonos, las urgentes reformas educativas han caído bajo esa **telaraña terminológica**, que frena cualquier intento de salir del modesto y luminoso camino donde nos espera

nuestra más importante revolución pendiente". (Lledó, Emilio. 1995. "Notas históricas sobre un modelo universitario". *En Volver a pensar la Educación*. Vol. 1: Política, educación y sociedad -Congreso Internacional de Didáctica-. Morata. Madrid).

⁴⁰ "**Objetivo** quiere decir siempre 'humanamente objetivo', lo que puede corresponder, en forma exacta a 'históricamente subjetivo'. O sea que 'objetivo' correspondería a 'universalmente subjetivo'. El hombre conoce objetivamente en cuanto el conocimiento es real para todo el género *humano históricamente unificado* en un sistema cultural unitario; pero, este proceso de unificación unitaria adviene con la desaparición de las contradicciones internas que laceran la sociedad humana, contradicciones que son la condición en la formación de los grupos y del nacimiento de las ideologías". (Gramsci, Antonio. 1986. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Juan Pablos Editor. Puebla)

⁴¹ "La sociedad necesita maestros profesionales, no simples técnicos instructores. Los enseñantes deben formar una **comunidad crítica** de investigadores, frente a los desafíos que significan los estudiantes alienados, la desmoralización del profesorado o los currícula prescriptivos y poco motivadores (...). [La ciencia pedagógica crítica] debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos (...) La ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores (...) son conceptos claves: el compromiso, la transformación de la educación y el análisis crítico permanente. Se trata de crear comunidades críticas de enseñantes que, a través de una investigación crítica concebida como análisis crítico, se encaminen a la transformación de las prácticas educativas, de los valores educativos y, en última instancia, de las estructuras sociales e institucionales". (Vicente Benedito. 1988. "Introducción" en Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona)

⁴² "Describí en otro lugar un tipo de **colegio deliberante** que trate de incorporar la necesaria competencia técnica al trabajo realista, cuando hablaba de lo que sucede en los consejos editoriales de ciertas revistas que funcionan, al mismo tiempo, como circuitos culturales. El círculo critica de un modo colegiado y contribuye así al desarrollo del trabajo de cada uno de los miembros, cuya propia tarea se halla organizada conforme a un plan y a una división del trabajo racionalmente elaborados. El nivel medio de cada individuo se eleva a través del debate y de las críticas conjuntas (consistentes en sugerencias, consejos, indicaciones de método y crítica constructiva orientada hacia un aprendizaje mutuo) por medio de las cuales cada hombre opera como un especialista en su propia materia para mejorar la competencia colectiva. Alcanza la altura de la capacidad del mejor adiestrado y asegura, no sólo la revisión de las aportaciones mejor seleccionadas y orgánicas, sino que, además, crea las condiciones para que surja un grupo homogéneo de intelectuales diestros en la producción regular y metódica de una actividad (...) Se requiere una rigurosa pugna contra los hábitos del diletantismo, la improvisación, y las soluciones retóricas y declamatorias". (Antonio Gramsci -1967- citado en Stenhouse, Lawrence. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid).

⁴³ Al igual que la tradición positivista, esta segunda corriente, que podría denominarse de horizonte posmoderno, en tanto erosión del discurso filosófico de la modernidad, tampoco es homogénea. Por el contrario, en el interior de una y de otra existen teorías diferentes e, incluso, divergentes.

⁴⁴ "El distanciamiento entre la teoría de la educación y la práctica [se da porque] la primera no consigue hacerse cargo de las considerables **fuerzas teóricas** que poseen ya los profesionales de la educación (...) La teoría no es sino una práctica a la que se le impone una nueva forma de autoreflexividad (...) La teoría es precisamente una actividad humana que se flexiona sobre sí misma..." (Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata. Madrid).

⁴⁵ "De la conciencia sensible (síntomas convivenciales) al conocimiento problematizador (mapeos y conjuntos de acción); de ahí a la comprensión sinérgica (potencias integradas); para, al final, llegar a saborear saberes práxicos (vivencias instituyentes); el no ajuste entre lo proyectado y la realización es

una fuente de creatividad y de enriquecimiento de la complejidad de los procesos y, por lo tanto, algo con lo que debemos contar para cualquier **planteamiento práxico** (...) es reflexionar sobre lo que nos está sucediendo en las prácticas, no es sólo práctica o activismo; no es sólo la conversación o la pragmática de lo que se dice y hace, la información, sino también las energías y la materialización de los procesos. (Villasante, Tomás. 1997. "Socio-praxis para la liberación". En *Ensayos de pedagogía crítica*. Popular. Madrid).

⁴⁶ "Una **manera** de ser es una disposición relativamente estable para actuar de un modo determinado en circunstancias que requieren una acción semejante (...) Un docente inclinado hacia el estilo libertario, cree que el alumno sólo puede desarrollar y liberar su espíritu si adquiere saberes y comprensiones esenciales, combinados con los rasgos morales e intelectuales del carácter que más se ajusten a esos conocimientos (...) son los buenos ejemplos dados por otros, luego la propia práctica que hagamos, los nuevos intentos y los nuevos fracasos, los que nos ayudan a ejercer el control de nosotros mismos (...) Para quienes adoptan la perspectiva libertaria, pocas cosas son más destructivas que pedir a los estudiantes una manera que el profesor no posee ni exhibe". (Fenstermacher, Gary y Jonas Soltis. 1999. *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires)

⁴⁷ "La **ética de lo personal** es un rasgo fundamental de la política de vida, al igual que las más consolidadas nociones de justicia e igualdad lo son para las políticas emancipatorias" (Giddens, A. 1993. *Consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid.).

⁴⁸ "Los llamados fenómenos de alienación hunden sus raíces en la estructura social. El mayor defecto con el que hay que enfrentarse hoy consiste en que las personas no son ya realmente capaces de **experimentar**, sino que entre ellas y lo que ha de ser experimentado se interpone activamente esa capa estereotipada a la que hay que oponerse (...) Está por averiguar qué es realmente esta no-capacidad-de-experiencia(...) sin capacidad de experiencia no existe ningún nivel de reflexión realmente cualificado" (Adorno, Theodor. 1966. "Educación, ¿para qué?" Conversación en la radio de Hesse emitida el 26 de setiembre. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmuth Becker - 1959/1969-*. 1998. Morata. Madrid)

⁴⁹ "Es, si se me permite recurrir de nuevo a la expresión nietzscheana, un fenómeno de **resentimiento**. Estas personas odian lo diferenciado, lo atípico, porque están excluidas de su ámbito y porque, de entrar en él, su 'orientación existencial' -como diría Karl Jaspers- se vería dificultada. Por eso escogen, por así decirlo, contra sí mismas, con dientes apretados, lo que en realidad no quieren. La consecución de la capacidad de experiencia consistiría muy esencialmente en la concienciación y, con ello, en el desmontaje de estos mecanismos de represión y de esos esquemas reactivos que mutilan en las personas mismas dicha capacidad (...) Debería ser vencida llevando a las personas a lo que más íntimamente desean." (Adorno, Theodor. 1966. "Educación, ¿para qué?" Conversación en la radio de Hesse emitida el 26 de setiembre.)

⁵⁰ "A los futuros profesores no debería importarle tanto dirigirse hacia algo que les resulta ajeno e **indiferente**, cuanto ser fieles a la necesidad que se les impone en su trabajo, sin desistir de ello, justificándose por la presunta coacción del estudio (...) Cuantos han escogido una profesión de orden espiritual han contraído la obligación de confiarse a su movimiento". (Adorno Theodor. 1962. "La filosofía y los profesores". Conferencia en la Casa de Estudiantes de Frankfurt)

⁵¹ El artículo 1 de la Ley Federal de Educación, Nº 24.195/1993, de la República Argentina, dice: "El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado en todo el territorio argentino, por la presente ley, que sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración."

⁵² "¿Ciencia o **cientificismo**? Para Oscar Varsavsky, el científicismo era un conocimiento que si bien podía ser verdadero en sus propios términos, tenía su centro de referencia fuera de lugar. Era una ciencia que no daba respuestas a las necesidades de la población, que seguía buscando las verdades absolutas que nos habían hecho ilusionar años atrás. A pesar de los avances que se habían realizado en el terreno mismo de la ciencia, la vieja Academia seguía luchando por sus obsoletos privilegios (...) podríamos decir que el científicismo es una ciencia descontextualizada, una ciencia a la que le falta la apoyatura de la realidad, de una concreción a partir de la cual formula sus problemas, sus métodos, su estrategia y sus resultados. Lo que es necesario entender es que un mismo problema puede y un mismo método pueden ser ciencia en una circunstancia y científicismo en otra. (...) La ciencia como problema social, tiene entonces una doble determinación: la que proviene de los contenidos específicos y concretos propios del enigma que intenta resolver y la que proviene del contexto social que determina su adecuación o inadecuación a dicho contexto. La primera es la que hace que la ciencia pueda ser considerada universal y es la única que toman en cuenta quienes defienden esa universalidad, la segunda es la que hace de la ciencia un instrumento útil. La ausencia de esta segunda determinación transforma a la ciencia en científicismo." (Testa, Mario. 1993. *Pensar en salud*. Lugar Editorial. Buenos Aires)

⁵³ "Saber, comprender, **sentir**. "El elemento popular siente, pero no siempre comprende o sabe. El elemento intelectual sabe, pero no comprende; y, particularmente, no siente' (Gramsci, Antonio, 1986. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Juan Pablos. México). Sin duda estas palabras suenan un tanto enigmáticas. Con ellas Gramsci inicia unas breves consideraciones acerca de la relación entre el intelectual y la sociedad, entre el intelectual y los sectores populares de la población. Relación compleja, difícil y cruzada por acercamientos y distanciamientos e incomprensiones mutuas, muchas veces comprensibles y otras no tanto (...) 'Siente' quiere decir que el suyo es un conocimiento práctico, profundo y muy vivo" (Tamarit, José. 1997. *Escuela Crítica y formación docente*. Miño y Dávila. Buenos Aires).

⁵⁴ "Esta perspectiva de los individuos como propietarios de sus propias capacidades ha sido denominada **individualismo posesivo**." (Popkewitz, Thomas. 1994. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata. Madrid)

⁵⁵ "La idea de **proyecto** supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar esa realidad en contenido de una voluntad social; la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la dirección de una voluntad social particular. En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro y, a la inversa, un proyecto de futuro protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente (Zemelman Hugo. 1987. *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio. México)