

IINN – María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

¿Por dónde pasa el deseo de aprender de los niños de hoy?

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Docente: Nancy Salvá

Alumna: Natalia Alonso

4° A

12 de diciembre de 2017

Índice

1. Fundamentación.....	1
2. Marco Teórico	4
2.1 Introducción.....	4
2.2 Desarrollo	4
2.3 La sociedad actual ¿Adaptarse o transformarla?	4
2. 3 – 1 La sociedad deshumanizante del siglo XXI.....	4
2. 3 - 2 Las características de la infancia actual	6
2. 4 Una mirada crítica sobre la educación	8
2. 4 -1 La educación como práctica humana de emancipación	8
2. 4 -2 El docente como profesional de la educación. Su tarea y sus cualidades pensadas desde una pedagogía y una didáctica críticas.	10
2. 4 -3 La relación docente-alumno en los escenarios educativos. ¿Cómo participa el alumno en la construcción del conocimiento?	15
2.5 El deseo en los escenarios educativos.....	16
2.5 -1 Las distintas subjetividades aprendientes	16
2.5 -2 ¿Cómo se presenta el deseo en los distintos sujetos?	17
2.5 -3 ¿Cuál es el papel del deseo en el aprendizaje?.....	18
2.6 Las instituciones educativas del siglo XXI.....	18
2.6-1 La profunda crisis que ronda los escenarios de las instituciones educativas en la actualidad	18
2. 6 - 2 ¿Por qué los alumnos no le encuentran sentido al ir a la escuela, aún concurriendo a ella?	19
2. 6 - 3 ¿Cómo puede responder la escuela a los cambios de la posmodernidad?	21
2.7 Síntesis	22
3. Análisis Pedagógico.....	23
3.1 Posicionamiento para el análisis.....	23
3. 2 Análisis reflexivo.....	24
3.1 Reflexiones finales.....	41
Bibliografía	42

1. Fundamentación

El tema surge de la necesidad de comprender ese no deseo de aprender que se manifiesta por parte de los niños en las distintas prácticas educativas. Identificar qué relación tiene con el no encontrarle un sentido en ir a la escuela, aún cuando esta es un referente para ellos ya que asisten todos los días.

Este año principalmente, ha ocurrido muy seguido que los alumnos llegan cansados al aula sin ganas de aprender. Las actividades que se piensan llevan más tiempo de lo que se planifica porque la mayoría de los alumnos están distraídos. Hablan entre ellos, algunos juegan con juguetes que llevan de su casa, como ser spinners, bolitas, pelotas de gomas, y otros que hacen en el salón con hojas de papel como ser las estrellas ninjas. En momentos cuando se interesan, interrumpen la clase diciendo que no entendieron qué es lo que hay que hacer cuando en realidad no atendieron porque estaban en otra cosa. Cuando se les llama la atención, manifiestan que asisten a la escuela obligados y que no les importa si no aprenden, que quieren terminar de una vez la escuela para poder trabajar. Otras veces, cuando se realizan actividades experimentales o se lleva algún recurso audiovisual se logra que una gran mayoría atiende y se interese por un momento, pero es difícil que sostengan esa atención a lo largo de la clase. Si bien no se puede generalizar y hay alumnos que van con entusiasmo de querer aprender a la escuela, son la minoría, por lo que la tarea docente que es enseñar, se dificulta.

Para el análisis de este ensayo el posicionamiento se encuentra en el paradigma Social Crítico. Este surge de los problemas de la vida cotidiana y su preocupación está en cómo solucionarlos. Utiliza la idea de aprendizaje como proceso que requiere la participación activa del que aprende en la construcción de conocimiento. Se argumenta que la teoría educativa debe apuntar a transformar la manera que los educadores se ven y ven a sus prácticas, para buscar así eliminar factores que obstaculizan sus metas educacionales.

La postura pedagógica adoptada para abordar la temática del ensayo es la corriente pedagógica crítica liberadora, que tiene como uno de sus principales representantes a Paulo Freire. Para el autor la educación problematizadora tiene por finalidad liberar al educando por medio del acto creador y estimular la reflexión y la acción verdadera del hombre sobre la realidad, para transformar al mundo.

A su vez, apuesta al diálogo entre educador y educando, lo que supone la superación de la contradicción entre ambos. Esta relación dialógica implica que el educador ya no solo educa, sino que en diálogo con el educando también aprende. Se tomará también como uno de los ejes centrales a desarrollar el concepto de docente. De acuerdo a Freire (2010) el educador enseña y aprende a la vez. Como profesional humilde, piensa sus prácticas, revisa sus posiciones y repiensa los senderos recorridos para así mejorar. Como profesional responsable ética y políticamente debe ser competente. Esto implica capacitarse, prepararse y graduarse para desempeñar su tarea, y a su vez, analizar críticamente sus prácticas.

Para contribuir al estudio del tema, se incluirán conocimientos desde la Didáctica a partir de aportes de Rodríguez Rojo (2005). Este autor analiza la enseñanza como la práctica docente capaz de descubrir las teorías, el contexto y las distorsiones ideológicas que dan cuenta de la acción para mejorarla con vistas a la emancipación de los individuos.

Otra de las disciplinas que contribuyen al estudio del tema es la Psicología de la Educación, y el autor referente es Pichón Riviere (2011) quien plantea el aprendizaje como proceso que requiere la participación activa del sujeto que cambia, se apropia y transforma al mundo a la vez que es transformado.

Para abordar el concepto de deseo se remite a los aportes de la teoría del Psicoanálisis de Freud (1905). Para este autor el deseo es una pulsión reprimida que busca la satisfacción. Es subjetivo porque tiende a la individuación y a la originalidad de cada uno.

De la filosofía de la educación, por un lado, se alude a Carlos Cullen (1997), quien considera a la Filosofía de la Educación como un pensamiento reflexivo y crítico sobre la educación que cuestiona legitimaciones desde el interior mismo del campo educativo. Por otro lado, de esta disciplina se utilizará los aportes del autor Byung Chul Han (2012) acerca de la idea de sociedad del cansancio. Desde esa idea, se pretende reflexionar sobre la sociedad actual, sus características y analizar qué le ofrece a la infancia de hoy. Frente a esto la pregunta es ¿Qué le ofrece la sociedad a la infancia actual y cómo se opone a la escuela ¿Cuáles fines deberían pensarse para la educación del siglo XXI?

En síntesis, este ensayo pretende comprender ese no deseo de aprender de los niños de este siglo, qué es lo que hace que no le encuentren sentido a la escuela. A su vez, intenta responder a estas interrogantes: ¿cómo pensar la educación desde la

posibilidad de que los niños tengan deseo de aprender? ¿Cuáles son las alternativas para lograr buenas prácticas educativas, teniendo en cuenta que todos los alumnos son diferentes y el deseo de aprender se manifiesta de forma diferente en ellos?

Palabras claves: educación, docente, alumno, deseo.

2. Marco Teórico

2.1 Introducción

El presente ensayo gira entorno a la siguiente interrogante ¿Por dónde pasa el deseo de aprender de los niños de hoy? Para intentar dar respuesta a ese cuestionamiento, se realiza un estudio del tema, con profundizaciones teóricas desde las ciencias de la educación y diversas disciplinas que contribuyen su estudio.

En el primer apartado se plantean características de la sociedad actual y se reflexiona acerca de cómo esa realidad social afecta a los seres humanos y a su vez, qué le ofrece a la infancia actual.

En el segundo apartado se presenta, desde una mirada crítica, cómo se piensa a la educación como práctica de emancipación, cómo se piensa al docente, sus cualidades y las exigencias que tiene su profesión, y cómo se espera que participe el educando en las distintas prácticas educativas.

En el tercero se explica cómo se presenta el deseo en cada individuo y su papel en el proceso de aprendizaje.

En el cuarto y último, se analiza la crisis a la que se enfrentan las instituciones educativas en la actualidad, qué sentido le encuentran los educandos al ir a la escuela y también como esta institución se opone.

2.2 Desarrollo

2.3 La sociedad actual ¿Adaptarse o transformarla?

2.3 – 1 La sociedad deshumanizante del siglo XXI

La sociedad contemporánea se ha fragmentado de tal modo que hoy prima por sobre todas las cosas el individualismo y la competitividad como producto del sistema capitalista que la ha deshumanizado. El hombre como sujeto histórico ha visto y creado su propia negación, entendiendo que las relaciones que conforma y lleva adelante están fundadas por la desconfianza, la indiferencia, la inseguridad y la violencia.

Los sujetos todos, siguiendo la lógica del capitalismo, se mueven en la búsqueda de tener bienes materiales, vivir el presente sin pensar en el mañana, dejando de lado su conciencia de ser como sujeto que crea y piensa al mundo.

Según Bauman (2005), la sociedad actual es la sociedad del consumismo, y los sujetos se han convertido en consumidores. En ese afán de tener más, buscan la satisfacción de sus necesidades y deseos ya. Esperar se ha convertido intolerable, se ha dejado de hacer cosas porque es más rápido y práctico comprarlas prontas. Hoy día, el tiempo es visto como un fastidio. Esperar se transformó en un estigma de inferioridad.

El que espera, se está perdiendo tiempo de placer y felicidad que se presentan una vez y desaparecen. La identidad del sujeto depende lo que tiene y lo que compra lo que lo hace ser alguien distinto a cada momento. Respecto a esto, Núñez, citada en Bauman (2005), explica que hoy no hay identidad sino multiplicidad de identidades que se reemplazan y se desplazan. La modernidad líquida también ha diluido la noción de identidad como proyecto vital. Se anula el pasado cada vez, se vuelve a nacer, sin causas ni consecuencias, excepto el riesgo de aburrirse. Las mercancías, accesorios y demás, se producen con el fin de ser desechables. La alegría de deshacerse de las cosas se ha convertido en la pasión del mundo. Se espera que las cosas y los vínculos sirvan solo por un tiempo.

Desde esta lógica del consumo se ha condicionado la forma de relacionarse con otros, con el saber y con el trabajo. El conocimiento es visto también como una mercancía más, y se incita la formación y preparación de los sujetos de forma coincidente a este modelo.

Desde la misma óptica, la sociedad del siglo XXI es llamada por Byung Chul Han (2012) como la sociedad del rendimiento, caracterizada por el poder sin límite en donde los sujetos se esmeran por ser más rápidos y productivos, lo que al mismo tiempo produce sujetos fracasados y depresivos. Una de las causas de esta depresión deviene de la carencia de vínculos propia de esta sociedad fragmentada. Otra causa que conlleva a esa depresión es la iniciativa personal, cuando el sujeto se obliga a rendir más de lo que puede. Este agotamiento, deriva de su presión por rendir más y mejor en el trabajo. Por lo que el propio hombre ejerce su auto-explotación.

De acuerdo con Byung, esta depresión es la enfermedad de una sociedad que sufre el exceso de positividad. Es decir, el exceso se manifiesta como exceso de

estímulos, de informaciones e impulsos. Por consiguiente, provoca una modificación en la estructura y economía de la atención. La percepción de los sujetos queda fragmentada y dispersa ya que el aumento de trabajo implica una técnica de administración del tiempo y la atención a la que el autor llama multitasking.

Para él, esta técnica, lejos de ser un avance de la humanidad es una regresión, ya que es una técnica de supervivencia utilizada por los animales en la selva. En la actualidad, los sujetos están expuestos horas frente a diversas pantallas. Y lo que no es menor, de acuerdo con él, es que no solo los adultos están inmersos en esta nueva lógica. También los niños desde una temprana edad están expuestos a distintas pantallas, chupetes digitales y a videojuegos que requieren una rápida y eficaz participación.

Los desarrollos sociales junto al cambio de la estructura de la atención provocan que la humanidad se acerque al salvajismo. Los logros y las creaciones culturales nacieron de una atención profunda y contemplativa. Esta, se ha reemplazado por una hiperatención, es decir, un cambio acelerado de foco entre distintas tareas, fuentes de información y procesos. La escasa tolerancia al hastío, no admite el aburrimiento profundo necesario para los procesos creativos que caracterizan a la humanidad.

Según el autor, es fundamental una corrección en la actitud contemplativa del ser humano, de lo contrario, la falta de sosiego de la civilización la llevaría a una nueva barbarie.

Por otra parte, Núñez, citada en Bauman (2005), expresa que en la actualidad, la educación para toda la vida se ve fuertemente cuestionada. Por lo que es necesario repensar la educación de modo que esta apunte sus quehaceres hacia la reconstrucción de las subjetividades, lejos de la trampa economicista.

2.3 - 2 Las características de la infancia actual.

“La constitución del niño como sujeto se relaciona con las tensiones donde lo que está en juego no sólo es su posición y su crecimiento sino, además la posición del adulto y los proyectos de una sociedad”, (Carli, S. et al. 1999: 8).

Según Carli et al. (1999), se diferenció al niño del adulto, adquiriendo el niño un estatus propio, convirtiéndose en un heredero del porvenir. Esta autora explica que la identidad de los niños y las infancias de las nuevas generaciones en esta sociedad

actual ha mutado. Esta mutación se debe a múltiples factores como ser las estructuras familiares, políticas neoliberales, la incidencia del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana del niño, así como también las transformaciones culturales que ha sufrido la escuela con lo que desaparece en el horizonte la vieja imagen del alumno. “(...) todo indica transformaciones aceleradas que impactan sobre el registro temporal de las generaciones. (...)” (Carli, S. et al. 1999: 1). Todo esto, hace que las fronteras que separan ambas etapas de la vida se diluyan impidiendo, en algunos casos, diferenciarlas.

Asimismo, no solo la revolución de la tecnología audiovisual hace desaparecer la etapa creada en el renacimiento. Desde la esfera social también se ha aportado a ello. Si se observa la rutina de muchos niños, en algunos casos es igual a la de los adultos porque también luchan por la sobrevivencia. La violencia, el delito y el trabajo infantil, y los chicos en la calle demuestran una temprana autonomía ganando una adultización precoz, perdiendo características propias de su etapa. A través del uso del término desaparecer, como sinónimo de salir de la vista, la autora plantea que el debate en la contemporaneidad requiere la necesidad de reconstruir una nueva mirada del cuerpo y alma de los niños.

Por otro lado, si se piensa al niño como sujeto de crecimiento, esto supone que pueda convertirse en un sujeto social y tener historia, pero también supone un adulto que pueda transmitirle ese sentido del mundo. La escuela, en las últimas décadas se ha reafirmado como un espacio para la población infantil, aunque, como plantea la autora, esta empresa ha demostrado dificultades en la escolarización y pedagogización de la infancia. En la actualidad, se presentan problemáticas sociales y culturales ligadas a la niñez como ser la pobreza, el impacto socializador de los medios, la violencia, entre otros.

De esta manera, se hace necesaria la reconfiguración de una nueva mirada pedagógica de la infancia en el contexto social actual, donde se han desintegrado los lazos sociales para restablecer la condición humana de todo proceso educativo.

2. 4 Una mirada crítica sobre la educación

2. 4 -1 La educación como práctica humana de emancipación

“A la educación problematizadora como quehacer humanista le importa que los hombres luchen por su emancipación”. Freire (1970: 67).

Como práctica específicamente humana la educación es una forma de intervenir en el mundo. Intervención que traspasa la enseñanza de los contenidos y acarrea tanto la reproducción como el desenmascaramiento de la ideología dominante.

La educación es un acto político. Nunca fue ni será neutra ya que está ligada a una transmisión de conocimientos, valores y cultura que no son homogéneas. La única forma de que la educación fuera neutra sería que todos los seres humanos pensarán igual respecto a los modos de vida, estilo político y valores. Y como la historia lo ha demostrado, esto no es así.

El autor entiende a la educación como un proceso de concientización, en el cual los seres humanos, al tomar consciencia de su ignorancia y a partir de reconocer su realidad, pueden insertarse de manera crítica, con otros como ellos, para transformar esa realidad.

Es así como la educación liberadora, referente al cambio, representa una praxis. Una forma de acción y reflexión simultáneas, que nace de la crítica, respecto a la realidad en la que se encuentra. La educación es esencialmente un proceso de concientización, de construcción de un pensamiento crítico para que el hombre, junto a otros, se haga sujeto de los cambios y así transformar la realidad en que vive, transformándose.

A su vez, es también un proceso de humanización. La humanización es una vocación del ser humano de Ser más. De vivir, sentir, comer, expresarse, vestirse, educarse, ser libre, entre otros. Este derecho se ve negado en situaciones de explotación, injusticias, violencia y opresión. La opresión es todo acto que impide al hombre ejercer sus derechos. Son los opresores quienes, ven a los hombres distintos a ellos como objetos a los que pueden dominar. Esas situaciones que deshumanizan al hombre, lo minimizan en su derecho de ser más, son una distorsión de la historia, una posibilidad, que muchas veces condiciona al ser humano pero nunca lo determina.

Según el autor, si bien tanto la humanización como la deshumanización son posibilidades reales y concretas, solo la primera corresponde a la vocación de ser

más del hombre. Vocación que se afirma en la libertad, en la justicia, en la lucha de los oprimidos por recuperar su humanidad.

Freire (1970), explica que el eje de su trabajo se encuentra en la Pedagogía del oprimido. Esta, debe realizarse con el oprimido buscando su permanente humanización. Porque la libertad es una búsqueda que solo es posible con la responsabilidad de quien la busca. La toma de conciencia de ser menos, es lo que impulsa a los oprimidos a luchar por su libertad. Solo ellos, cuando se liberan, tienen el poder de liberar a su vez, al que los oprimió. Una vez transformada la realidad, esta pedagogía se pasa a llamar pedagogía del hombre en su permanente liberación. A partir de este momento hay un renacer, un aprender a estar siendo y a actuar, diferente al anterior.

Por otra parte, la educación para la liberación es la que reconoce a los sujetos "(...) como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos", Freire (1970: 65). En otras palabras, lo que expresa el autor aquí es que a diferencia de los animales, los hombres tienen conciencia de su inconclusión. Por lo tanto, allí reside la raíz de la educación como quehacer humanista. Se puede sostener entonces, que debido al inacabamiento tanto del hombre como de su realidad, la educación debe ser permanente y rehacerse mediante la praxis constante.

Desde una óptica relacional, Freire (1970) sostiene que la educación es dialógica. El diálogo como fenómeno humano se realiza por medio de la palabra. Siendo esta verdadera cuando hay una interacción entre acción y reflexión. Solo cuando el hombre se pronuncia con palabras verdaderas puede transformar el mundo. Su existencia humana exige un pronunciamiento del mundo, el que le devuelve su pronunciamiento problematizando al primero e incitando a realizar otro.

Sin embargo, la pronunciación de la palabra exige el encuentro con otros, solo así será dicha en función de transformar el mundo. Por lo que todos necesitan estar solidarizados y comprometidos con esta acción para que exista una verdadera liberación.

Como acto de amor y valentía, el diálogo debe posibilitar otros actos de libertad. Por esto mismo, debe ser un acto humilde, en donde los sujetos, lejos de ser arrogantes, pronuncian el mundo y se encuentran con la tarea de saber y actuar. Reconocen su ignorancia e igualdad de condiciones entre ellos. Ninguno es mejor y más que nadie, ninguno es dueño del saber ni de la verdad. Porque la pronunciación

del mundo es un derecho de todos y en ese encuentro por transformar al mundo, todos tienen el mismo afán: el de saber más. Como plantea el autor, la autosuficiencia y el individualismo no son compatibles con el diálogo.

Del mismo modo, la fe en los hombres y la esperanza es lo que los mueve en la búsqueda de su liberación. Búsqueda que se da en comunión, en cuanto luchan por esa condición de humanización que es su vocación. Porque si no hay esperanza, no hay ese deseo ni búsqueda de ser más.

Además, el autor argumenta que el diálogo verdadero debe ser resultado de un pensar crítico. Esto quiere decir que los sujetos que luchan por emanciparse, lo hacen desde su posición frente a la realidad como algo en proceso, cambiante, condicionada pero no determinada. Por ello, luchan porque saben que pueden transformarla en una permanente humanización y no están condenados a adaptarse a ella.

2. 4 -2 El docente como profesional de la educación. Su tarea y sus cualidades pensadas desde una pedagogía y una didáctica críticas.

La enseñanza así como la educación no es neutra. Exige una toma de decisión respecto a una postura docente. Desde una perspectiva de la educación como acto de humanización, el docente progresista coherente con su elección está a favor de la libertad, la autoridad, la democracia. Está a favor de la lucha contra cualquier tipo de situación de violencia, discriminación y dominación que impida a todo ser humano lograr su vocación ontológica de ser más.

El educador progresista, también está a favor de la belleza de su práctica fundada en el saber que debe enseñar y lucha por llevarla a cabo en las mejores condiciones. Enseñar los contenidos es solo un momento de su práctica pedagógica. Como seres histórico-sociales, capaces de comparar, valorar intervenir, escoger, decidir, los hombres se volvieron seres éticos. Por lo tanto, el educador debe enseñar cerca de la moral, desde su testimonio ético. Educar desde la decencia de sus actos. Porque enseñar es también formar.

En el marco de una educación como práctica liberadora, la tarea del docente no es llenar a los educandos de narraciones y contenidos, como lo expresa Paulo Freire (1970). Este plantea que una de las primeras exigencias para que esta práctica sea liberadora, es superar la idea de que el docente es el que sabe y enseña y el

educando el que no sabe y aprende. Por tanto, el docente cuando enseña aprende, porque no solo reafirma aquello que sabe, sino porque piensa y repiensa el escenario educativo. Así como a la vez, aprende al admirar cómo ese conocimiento es aprehendido por la curiosidad del educando. Desde esta misma perspectiva, Contreras, (1994) afirma que la enseñanza es un proceso de búsqueda y construcción cooperativa. Porque como acto no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Desde esta perspectiva, enseñar es una actividad humana que exige saberes (desde las distintas disciplinas), responsabilidad (ya que está formando personas) y competencia para hacerlo. Para enseñar cualquier conocimiento el docente debe estar formado y dispuesto a seguir formándose. Solo así podrán crear las condiciones para que ese conocimiento pueda ser aprehendido por el educando.

A su vez, el autor afirma que esa formación le permite estar a la altura de su tarea. Le da la seguridad necesaria para actuar, decidir, respetar su libertad y la del educando, para discutir sus posiciones y examinar sus acciones. Seguridad también en la que reside lo que el autor llama, la autoridad docente democrática, que deviene de su sabiduría. Por lo tanto, la incompetencia profesional descalifica la autoridad docente. “La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional”. (Freire, 2008: 87).

Esto no quiere decir que el docente confunda esa autoridad con mandonismo ni con arrogancia, al contrario, debe hacerlo ser generoso. No debe humillar ni ofender porque tiene autoridad. Debe tener humildad y tratar de ser justo. Porque una enseñanza apoyada en el mandonismo, limita la libertad del alumno e inhibe su creación.

Como ser humano, un docente humanista es un ser cultural, histórico, inacabado y consciente de su inacabamiento. Ese inacabamiento es vital. Es decir, mientras hay vida hay un ser inacabado, creando y transformando su presencia en el mundo. Es en esta inconclusión del ser que se encuentra la raíz de la educación como proceso permanente.

Por consiguiente, esto exige una permanente preparación y actualización del docente para ejercer su tarea. La enseñanza, no es estática ni acabada, por lo cual el docente debe constantemente realizar una reflexión crítica sobre su accionar. Aquí se sostiene la idea de que es necesario pensar y repensar sus prácticas, recorrido,

aciertos y dudas para mejorar la enseñanza de hoy y mañana. Esto hace a la responsabilidad profesional de la que habla Freire, (2010: 46):

Hay un momento fundamental en la formación del educador que es el de la reflexión crítica sobre su práctica para mejorar las que vienen. (...) Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

En el mismo sentido, Contreras (1994), agrega que las reflexiones críticas que elaboran los docentes respecto a su accionar se generan posteriormente a las prácticas en propuestas de reconstrucción que pretenden reentenderlas.

Al pensar cada práctica, el docente considera a los educandos como seres diferentes, con particularidades y características en un momento de su vida y una cultura particular, por lo que debe ingeniarse para lograr que el alumno se pregunte, cuestione y despierte su curiosidad. Porque la curiosidad es el motor que mueve al ser humano. A través de ella, nace la pregunta, el actuar y el reconocer. Es por esto, que la tarea del docente como profesional, como sujeto de producción de saberes es también crear. Crear las posibilidades para que el conocimiento enseñado pueda ser aprehendido y reconstruido por el educando. Su creación comienza cuando piensa qué enseñar y cómo hacerlo.

Es importante, por otra parte, que el docente conozca el mundo concreto en el que viven sus educandos: "(...) la cultura en la que se encuentra en acción, su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos deseos (...)" (Freire, 2010:120).

Es necesario aclarar que el autor propone conocerla pero no para adaptarse a ella, sino para tenerla en cuenta al pensar la práctica educativa. De esta manera se produce ese diálogo entre culturas que hace que el escenario educativo se convierta en un lugar en el que ambos crean, producen y actúan. Es decir, es necesario conocer y comprender los saberes populares con los que el niño participa en la escuela, porque es imposible enseñar siendo indiferente a lo que piensan y saben los educandos. A partir de este conocimiento de los educandos, el educador enseña a saber mejor eso que ya saben y enseña lo que aún no saben. De lo contrario, como

sostiene Freire (1970), el docente caería en una educación bancaria en la que solo hay transmisión de conocimientos.

También argumenta que el educador que se considere progresista debe proponerse enseñar a superar esa curiosidad ingenua, para despertar la curiosidad crítica. Es así como el docente es quien enseña a superar ese saber experiencial a través de la reflexión crítica para lograr un conocimiento verdadero. Por consiguiente, ese pensar críticamente, movido por la curiosidad epistemológica no es espontáneo sino que exige ser enseñado. El educador debe pensar una práctica educativa en la que la situación exija que el alumno salga de esa curiosidad ingenua y desarrolle la curiosidad epistemológica que necesita para alcanzar el verdadero conocimiento. El educador en su práctica docente, tiene el deber despertar la curiosidad y la capacidad crítica del educando. Eso exige, la presencia de educadores y educandos que investiguen, que se arriesguen a crear, que sean humildes y curiosos.

En su obra, Freire (2010) manifiesta algunas cualidades que considera indispensable para el desempeño de todo educador humanista.

Primero que nada, el autor sostiene que son cualidades con las que no se nace sino que el docente las adquiere en su práctica educativa. Una de ellas es humildad para reconocer que no se sabe todo y estar abierto para aprender de los otros, para escuchar y dialogar. Esto implica estar seguro de su inseguridad respecto a lo que sabe y de la incertidumbre en sus certezas y por consiguiente se opone a la arrogancia como cualidad docente.

La amorosidad es otra cualidad que sumada a la anterior debe ser parte de la tarea docente. La amorosidad hacia sus educandos pero también hacia su tarea, ya que le da sentido a esta. Esta cualidad contribuye a superar las negatividades del quehacer de la profesión de las injusticias y de los salarios que reflejan de alguna forma, la importancia de la profesión en la sociedad.

La valentía como cualidad, nace cuando se educa el miedo y los temores. Es necesaria para que el miedo no lo paralice en su tarea de enseñar, para sentirse vivo y poder perseguir sus sueños e ideales. Es en la práctica donde se pone límites al miedo y se lo controla para que nazca la valentía.

Otra cualidad indispensable para la docencia es la tolerancia. Esta virtud es la que enseña a convivir, aprender y a respetar lo que es diferente. Como sostiene Freire (2010), es una de las bases de la práctica democrática progresista. Porque es impensable enseñar sin tolerar y sin convivir con los que no son ni piensan igual que

él. Ser tolerante implica poner límites, respetar ciertos principios, ser disciplinado y ético.

Además de las anteriores, el autor menciona otras cualidades como la decisión, la seguridad y la tensión entre paciencia e impaciencia y la alegría, que deben cultivarse por todo docente progresista.

La decisión se practica decidiendo. Esa difícil virtud se enseña mediante el propio acto de decidir. Es difícil porque al elegir se comparan dos o más opciones, y al evaluar termina optando por una. Sin embargo, su indecisión es vista por sus educandos como una debilidad. El docente no debe dejar escapar sus responsabilidades, tiene que poder resolver asuntos de su clase y tomar ciertas decisiones. La indecisión es también prueba de inseguridad.

Por el contrario, la seguridad es muestra de la claridad del docente, claridad política e integridad ética. Es decir, el docente cuando actúa debe estar seguro de lo que hace para poder argumentar científicamente su accionar. Debe tener claro qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace. Su ética le permitirá evitar hacer daños, humillar, exponer al ridículo a otros, ya que su tarea le exige una forma disciplinada y crítica de actuar.

Otra cualidad que reclama sabiduría por parte del docente progresista, es la que exige que se mueva entre la paciencia y la impaciencia. Ni una ni la otra. La primera sola, puede conducirlo a una situación acomodada, de inacción. Puede generar una práctica tierna obstaculizando los objetivos de ella. La segunda la puede llevar a un activismo ciego, irresponsable, es decir, a un actuar por actuar. Puede llevarlo a una arrogancia de quien es dueño de la verdad, dificultando también los objetivos de la práctica. Frente a esto el autor, como virtud, presenta la tensión entre ellas, un punto medio. El docente debe actuar y vivir con la medida exacta de ambas. En esta forma equilibrada se aplica la parsimonia verbal que se implanta en la tensión entre aquellas.

Desde una Didáctica Crítica, de acuerdo con Rodríguez Rojo (2005), se considera al hecho didáctico como una acción comunicativa entre el profesor y el alumno. Según el autor el docente "Analiza la enseñanza como la práctica docente capaz de descubrir el contexto, las teorías y las distorsiones ideológicas que la atraviesan". (Rojo, 2005:22). Desde este posicionamiento, las acciones tienden a cumplir intenciones que generalmente son educativas y éticas, que podrían estar distorsionadas por lo que es necesaria la reflexión y crítica sobre la acción. Esta

disciplina crítica, propone como finalidad despertar la conciencia y autonomía de los educandos para identificar los engaños que subyacen detrás de la cultura y buscar alternativas para su emancipación.

2. 4 -3 La relación docente-alumno en los escenarios educativos. ¿Cómo participa el alumno en la construcción del conocimiento?

La educación para la liberación, parte de la idea de que los hombres son cuerpos conscientes. De esta manera, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia abre espacio para la comunicación, negándose al depósito de información.

La relación entre educador-educando está condicionada por intereses de las dos partes por lo que no es una relación neutra y pasiva. En tanto relación dialéctica, supone que la postura de aquellos sea de humildad. Humildad para reconocer que no saben lo mismo, que no lo saben todo y asumir que están abiertos a aprender, a dialogar y a compartir sus saberes con el otro. Ya no es el educador el que debe llenar al objeto ignorante que está vacío de conocimientos.

La educación liberadora, como plantea Freire (1970), comienza cuando se supera contradicción entre educando y educador, el que sabe y el que aprende, de manera que ambos, en la práctica educativa, sean tanto educadores como educandos. En este marco, se origina la comunicación entre ellos como diálogo, indispensable para la superación de dicha dicotomía así como para el acto de conocimiento.

El alumno como aprendiz, también construye su escenario en el cual su construcción del saber supone el inicio del diálogo entre ellos. El educando, ya no se comporta de forma pasiva como en la educación llamada bancaria por el autor. Al participar de forma activa en el conocimiento, no solamente aprende sino que enseña a la vez. Ya no son dóciles receptores sino que se transforman en investigadores críticos al dialogar con el educador. Juntos, proporcionan las condiciones para que en la práctica educativa, los educandos puedan superar el conocimiento proveniente del sentido común adquiriendo un conocimiento verdadero mediante la reflexión.

Aprender, es un proceso que enciende la curiosidad del educando que lo va tornando un sujeto creador. Si en la práctica bancaria se inhibía la creación del educando, en una educación problematizadora, reflexiva, se apuesta por el permanente acto de descubrir la realidad. Cuando los educandos se relacionan con

la realidad, ya no la ven como algo estático, sino que la empiezan a ver como algo en proceso, que posiblemente puedan transformar.

2.5 El deseo en los escenarios educativos

2.5 -1 Las distintas subjetividades aprendientes

La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad “(...). Entendemos por adaptación activa, aprendizaje de lo real, la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio”, (Pichón Rivière 2011: 209).

El autor sostiene que el aprendizaje es un proceso de apropiación de la realidad que requiere la participación activa del sujeto, que cambia y transforma al mundo a la vez que es transformado. Cuando hay aprendizaje es porque el sujeto realizó una lectura crítica de la realidad, cuestionando legitimidades en cuanto a normas y valores. Esta lectura supone una evaluación de la realidad y una creación respecto a la transformación de la misma.

Sin embargo, el autor expresa que las situaciones de aprendizaje muchas veces generan miedo en los individuos, impidiendo una adaptación activa a la realidad. Primero, porque cada lectura crítica supone una transformación que conlleva a una reestructuración interna que rompe el equilibrio antes logrado. Y segundo, porque frente a la nueva situación no se siente seguro respecto al objeto de conocimiento (desconocido), provocando una auto-resistencia al cambio.

Por otra parte, es importante entender que esas lecturas de la realidad no son realizadas al mismo tiempo ni de igual manera por los individuos. Cada uno, tiene su propia forma de acercarse a los saberes, y transformarlos en conocimiento. Como sostiene Alicia Fernández (1997), todas las personas tienen una modalidad de aprendizaje diferente que se va construyendo desde que nace. Esas modalidades son como moldes que la persona utiliza frente a cada situación de aprendizaje.

Por tanto, en toda búsqueda de conocimiento hay algo *secreto* ya que el objeto de conocimiento que está oculto hace que el individuo se sienta desafiado y desee conocer.

2.5 -2 ¿Cómo se presenta el deseo en los distintos sujetos?

El autor Sigmund Freud (1905), fue el primero en estudiar la pulsión del saber. Hacia inicios del siglo XX, el autor ya sostenía, que entre los tres y cinco años se podía notar en el niño, la realización de sus primeros actos de investigación y de querer saber.

Esta pulsión de investigar, como lo llama el autor, nace del interés del niño, alimentado este por el miedo de que pueda aparecer otro niño como él en la familia, con el que tenga que dividir el espacio y el cariño de sus padres. Por lo tanto, se identifica en este pensamiento del niño sus primeras reflexiones por las que su mente comienza a trabajar.

Freud sostiene que es en la infancia, a través del querer saber de dónde provienen los niños, donde se originan las primeras huellas del deseo de saber de los niños. No es algo congénito. Ese deseo de saber del ser humano, con características propias en cada caso, está relacionado con la fantasía y lo conduce al goce, de algo, de un objeto físico o intelectual exterior a él.

Por otro lado, Bernard Charlot (2008) plantea, que ese deseo o su ausencia se manifiestan solo entre los sujetos que, nacidos de manera inacabada, se construyen con la apropiación del patrimonio humano que se presenta bajo la forma de saberes, (objetos intelectuales, cuyo modo de ser es el lenguaje), así como también de instrumentos, de prácticas, de sentido, con el otro y con su actividad en el mundo.

Por consecuencia de su inacabamiento, su relación con el saber pasa a ser un proceso creativo, único y permanente. Ese deseo de saber, de querer aprender, apropiarse de los saberes no puede jamás ser completamente satisfecho debido a la inconclusión del ser.

La expresión relación con el saber como explica Charlot (2008), surge entre los psicoanalistas, luego es utilizada entre sociólogos de la educación y más tarde, es retomada por la didáctica, para referirse a la actitud que los educadores y los alumnos pueden tener frente al saber. “Esta relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender”, (Charlot, 2008:47). Y esta necesidad de aprender es inducida siempre por el deseo.

2.5 -3 ¿Cuál es el papel del deseo en el aprendizaje?

Como argumenta Charlot (2008) el aprendizaje es una movilización. Para él, esta palabra sugiere una dinámica interna. La idea de motor. Por lo tanto, es el alumno el que se moviliza por medio del deseo.

Para que exista una apropiación del saber por parte del alumno es preciso que estudie, se esfuerce y realice una actividad intelectual. Es decir, que se movilice intelectualmente. A su vez, para que este se movilice, es imprescindible que la situación de aprendizaje tenga sentido para él. Que pueda generarle placer, que responda a un deseo. Según el autor, es esta la primera condición para que el alumno logre apropiarse de un saber.

Como segunda condición esa movilización intelectual debe inducir a una actividad intelectual eficaz. Dicho de otra manera, que la situación tenga sentido de tal forma que el niño desee ir a la escuela, pero desde la función misma de la escuela, para estudiar, saber y aprender.

Por otro lado, como explica el autor, el deseo de saber no lo conduce automáticamente al deseo de estudiar y de aprender. Según él, muchos alumnos tienen el deseo de saber, pero les falta la voluntad de aprender, el esfuerzo para empeñarse a realizar una actividad intelectual.

Para que haya una apropiación del saber por parte del alumno, el deseo de saber y el deseo de aprender deben presentarse al mismo tiempo. “Deseo de saber en general (matemáticas, historia, etcétera), deseo de este o aquel contenido de saber. Deseo de aprender, esto es, deseo que yo aprenda”. Charlot (2008).

Siguiendo esta línea de razonamiento, Fernández (1997) argumenta que la existencia de algo oculto es inherente al proceso de búsqueda del conocimiento. Por lo tanto, argumenta que el aprendizaje cuando no está movido por ese deseo de búsqueda, queda atrapado.

2.6 *Las instituciones educativas del siglo XXI*

2.6-1 La profunda crisis que ronda los escenarios de las instituciones educativas en la actualidad

“(…) La educación en la actualidad está siendo interpelada por una profunda y novedosa diversidad de sus educandos (…)”, afirma Bertolini (2005: 25). Esta autora

uruguay sostiene que consecuentemente de esa diversidad nace la violencia. En el escenario educativo, el otro que es diferente a mí, es visto como un enemigo al que solo se puede destruir o del que debo defenderme a través de la construcción de muros. Esto es resultado, de la pérdida del sentido de comunidad y de la imposibilidad de compartir lo común con otros diferentes a mí.

Estas situaciones sociales invaden también los muros de la escuela. Además de causar desajustes en la institución, distorsionan los vínculos pedagógicos, generando resistencias explícitas cuando los alumnos manifiestan que concurren porque los obligan o implícitas cuando sus comportamientos no se corresponden con lo que la institución espera.

De acuerdo con Bertolini (2005) esas resistencias indican un problema. En muchos educandos, su bloqueo resulta de esa sensación de impotencia, se sienten abandonados a la fatalidad creyendo que su futuro ya es, por lo que no le encuentran sentido a la educación ya que piensan que esta no puede modificarlo. Por otro lado, también están los que la autora llama automarginados. Son los que se resisten a ser parte de un sistema que desprecian y saben que no pueden cambiar. Como consecuencia, se excluyen por voluntad propia.

En la actualidad, según la autora, estas situaciones evidencian la existencia de “fuertes negaciones, intensa insatisfacción y auténtica angustia atraviesan los vínculos pedagógicos (...)” (Bertolini, 2005: 27).

2.6 - 2 ¿Por qué los alumnos no le encuentran sentido al ir a la escuela, aún concurriendo a ella?

La escuela, como expresa Bernard Charlot (2008) es el espacio, una institución en la que hay profesores que están intentando enseñar ciertos saberes a los alumnos y donde estos, a su vez, intentan o hacen el esfuerzo por adquirirlos. Para el autor, esta es la definición fundamental de la escuela.

Luego de haber realizado un exhaustivo trabajo investigativo, el autor pudo acercarse a lo que piensan los alumnos sobre la escuela. A comprender como dice él, la lógica de los alumnos.

Una variedad de ellos, expresan el fastidio y lo aburrido que es para ellos ir a la escuela. Esto lo atribuyen a las prácticas rutinarias, en las que todos los días se

habla, se hace y sucede lo mismo, y además no se aprende nada. Según el autor, lo que reclaman es que no hay ninguna aventura intelectual, porque saben todo lo que ocurrirá ese día.

Del mismo modo, otra cantidad de alumnos, expresan que solo van a la escuela porque es la que les posibilita estudiar para pasar de grado, tener un diploma y por consecuencia lograr un buen empleo. Ese buen empleo se traduce en una buena remuneración económica, que les permitirá una vida normal.

Por esta misma lógica, agrega el autor, las familias los obligan a concurrir a la escuela. Porque también saben que es la forma más digna para que sus hijos superen las dificultades de la vida. De esta manera, se evidencia la idea de ir a la escuela para lo mencionado anteriormente desvinculada de la idea de ir a la escuela a aprender. En otras palabras, el sentido de ir a la escuela se remite a una posibilidad de ser exitoso en el mercado de trabajo.

Por otro lado también, en sus investigaciones, pudo observar (en barrios populares) que para algunos alumnos, incluso para sus familias, basta con asistir físicamente a la escuela, llegar en hora, no hacer ruidos, escuchar al docente y levantar la mano para hablar, para ser un buen alumno. Comportarse de acuerdo a las reglas de la institución es suficiente para ser un buen alumno. Y en realidad, deberían relacionar un buen alumno con aquel que aprende muchas cosas.

Primero, como explica el autor, se ve claramente que para ellos lo importante en la escuela y en la clase es respetar las reglas. Y segundo, basta con comportarse bien para aprender. Implícitamente en ese pensar está la idea de que el profesor crea el saber en la cabeza del alumno. Por consiguiente, el alumno no tiene que hacer nada, solo estar ahí. Entonces, lo que sucede, si el alumno aprende o no, si pasa de grado, y así obtiene un buen empleo y mejora de vida, depende del profesor.

Desde esta lógica, su aprendizaje depende de si el profesor enseña y explica bien. Si el alumno escuchó y no aprendió nada, es porque el profesor no explicó bien. Por lo tanto, no es su culpa. Si se sacan notas bajas, expresan que la culpa es del profesor. Porque ellos nunca faltan, (aunque están solo físicamente) entonces es injusto que no aprendan.

Como argumenta Charlot (2008), el alumno está esperando una enseñanza segura, que le permita pasar de año. El profesor explica bien y el aprende de memoria a repetir bien. Así, termina sus estudios y puede lograr lo que se expresa más arriba como sus metas escolares.

Claramente, no hay aprendizajes. Porque si se sostiene que aprender requiere de su participación activa en ese proceso, implica a la vez un cambio personal. Ese cambio personal es lo que permite después cambiar su visión del mundo, de la vida.

Para el autor, solo es posible enseñar a alguien que acepta aprender. El docente no puede saber por sus alumnos. Son estos quiénes deben buscar realizar una actividad intelectual. Esta, reclama una movilización personal, un involucramiento del aprendiente, movida por el deseo.

Para Charlot (2008), el gran desafío actual es reconstruir con esos alumnos una relación con el saber que tenga sentido para ellos. Es decir, que quieran saber y aprender. Ese sentido, debe ser construido en el propio acto de enseñanza lo que no es nada fácil.

2. 6 - 3 ¿Cómo puede responder la escuela a los cambios de la posmodernidad?

De acuerdo con Follari (1996), se ha llegado a la era de las incertidumbres, en las que ya no existen verdades universales sino fragmentarias. Esto repercute en la escuela también. Ya que como institución se encarga de la enseñanza de una cultura escolar, ciertos conocimientos que son enseñados como objetivos y verdaderos. Y al no existir una única verdad, ese arbitrario cultural carece de sentido, transformando a la escuela en un lugar más.

El autor argumenta que esa escuela moderna debe readecuarse si se la quiere sostener en la actualidad. Esto no quiere decir que debe adaptarse a los innumerables cambios sociales actuales, y que todo lo que existe fuera de esta institución está bien. Sin embargo, la escuela no debe desconocer ese afuera y mirar a un lado. Si bien no todo es negativo en esta cultura posmoderna, es evidente la falta de solidaridad, compromiso, organización que hay que reconstruir.

Es tarea de todos los actores sociales que intervienen en este sistema resguardar esta institución que les da la posibilidad a todos de acceder al patrimonio cultural de la humanidad. Como expresa Cullen (1997), no es necesario pensar nuevos fines para la educación, sino cuestionar desde el interior mismo del campo educativo por qué no se alcanzan esos fines. Reflexionar y reconstruir los recorridos que se emplean para analizar cómo encontrar alternativas para mejorar y trabajar para que se cumplan dichos fines.

Follari (1996), plantea la necesidad de incluir el mundo externo a la escuela. Es decir, introducir las tecnologías al aula, y a partir de ello, proponer situaciones en las que los alumnos discutan, dialoguen y reflexionen sobre el uso y los discursos que avalan estos medios. Sería un posible camino para superar ingenuidad y ganar autocrítica.

También propone revolucionar la rutina escolar, flexibilizar métodos y horarios, salidas fuera del aula, inclusión de temas actuales, y la participación directa de los alumnos. “La escuela cambia o muere lentamente” (...) (Follari, 1996: 56).

Para finalizar, se señala que desde el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), se plantea que la educación en la contemporaneidad se enfrenta a muchos desafíos, resultantes del modelo capitalista que ha deshumanizado la sociedad. Frente a esto, es necesario y fundamental, posicionarse para construir un modelo contra-hegemónico, basado en principios de solidaridad y cooperación. Es necesario crear un escenario donde los hombres, en la búsqueda de fines comunes, luchen por reconstruir su humanidad y así construir una sociedad de utopía.

2.7 Síntesis

Antes del estudio del tema, que me llevó a cuestionarme por qué algunos alumnos se manifiestan desinteresados e indiferentes frente a la educación y sin ganas de ir a la escuela, creía que buscando respuestas iba a encontrar soluciones.

Ahora, puedo entender ese no deseo de aprender o de ir a la escuela, explicarlo de otra manera y a partir de ello, comprender que las soluciones no existen, sino que se hacen y piensan en cada situación particular. No hay una receta.

Al principio pensaba que ese evidente desinterés y esa negación que presentaban los alumnos eran por falta de motivación. Entonces buscando cómo motivarlos, creía que era suficiente para que hubiera aprendizaje.

Luego del estudio, incorporé a mí pensar, que más allá del deseo del docente de enseñar esos saberes para los que se ha formado, para que haya aprendizaje, debe haber una movilización que solo se logra cuando el niño desea y tiene curiosidad por saber y aprender. Aprendí entonces, que usaba palabras como motivación y movilización como sinónimos, pero que significan diferente

Frente a esto, como futura docente, considero necesario pensar cómo crear las condiciones para que los alumnos en su diversidad, puedan interesarse por esos saberes ajenos a ellos y para lograr que recuperen ese deseo de aprender y de ir a la escuela.

Educar es hoy un desafío, pero creo que es posible buscar grietas, para formar personas justas, que sean desde su esencia y no solo estén en el mundo.

3. Análisis Pedagógico

3.1 Posicionamiento para el análisis

Tanto el ensayo, como el análisis pedagógico de las distintas situaciones que se presentan aquí, se realizan a la luz de la Teoría Social Crítica.

La Teoría Social Crítica de Habermas, citado en Carr y Kemmis (1988), surge de los problemas de la vida cotidiana y su preocupación está en cómo solucionarlos. Esta ciencia, como sostienen los autores, combina la crítica y la voluntad de actuar, para superar contradicciones tanto en las acciones como en las instituciones sociales, respecto a su racionalidad y justicia.

A su vez, pretende abordar la praxis crítica, yendo más allá de la crítica. Es "(...) una forma de práctica en la que la que la ilustración de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción transformadora (...)" (Carr y Kemmis: 1988: 157). Para ello, afirman que es necesario que estos grupos que aspiran la emancipación integren teoría y práctica como un proceso dialéctico a la hora de reflexionar y actuar. Es por esto que esta ciencia, es la que sirve al interés emancipatorio, que se orienta hacia la libertad y la autonomía de las personas.

Es crítica porque trata de mostrar a los individuos que sus creencias y acciones pueden ser ilusorias en tanto podrían responder a un orden social que nada tiene que ver con sus necesidades colectivas y sus experiencias. Además, porque procura ofrecer a los individuos, un medio para tomar conciencia de que sus objetivos, por las condiciones sociales reales, pueden haber sido distorsionados posibilitando emprender acciones para superar condicionantes y lograr metas verdaderas. También, porque otra de sus finalidades es brindar, mediante un proceso

autorreflexivo crítico, una manera de autoconocerse para liberarse de irracionalismos en la historia de cada uno, y buscar reconstruir su deseo de emancipación reprimido.

Desde la perspectiva de la enseñanza, argumenta que la teoría educativa debe apuntar a transformar la manera que los educadores se ven y ven a sus prácticas. Transformar en el sentido de eliminar aquellos factores que obstaculizan sus intenciones educacionales y conservan distorsiones ideológicas que le impiden la reflexión racional y crítica de su trabajo. “Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades.” (Carr y Kemmis, 1988: 143).

Respecto al conocimiento, utiliza la idea de aprendizaje como proceso que requiere la participación activa del que aprende en la construcción de conocimiento, ya que rechaza la idea de que el conocimiento resulte producto de una mente cuyo agente se encuentre desinteresado.

De acuerdo a los autores, Habermas sostiene que el saber solo se constituye mediante la actividad humana movida por intereses y necesidades naturales. En palabras de los autores: “El conocimiento (...) se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales.” (Carr y Kemmis, 1988: 147). Sin deseos ni intereses, los seres humanos no hubiesen desarrollado conocimiento de ninguna clase.

3.2 Análisis reflexivo

A continuación, se presentan tres situaciones educativas de las que se desarrollará un análisis pedagógico.

Si no nos interesa la propuesta, ¡hagamos otra cosa!

La docente explicaba una consigna de trabajo frente al pizarrón, y a su vez, observaba que algunos alumnos, no estaban prestando atención. Ella los miraba y no les decía nada, hasta que de pronto hizo silencio para que esos alumnos le prestaran atención. Mientras ellos estaban concentrados haciendo estrellitas ninjas de papel, sus compañeros empezaron a reclamar para que dejaran de hacer lo que estaban haciendo, así la maestra continuaba la clase. Esos niños, que en este caso representan casi la

mitad del grupo, dejaron por un segundo lo que hacían y luego siguieron con las estrellitas. Estas acciones por parte de esos alumnos eran repetitivas a lo largo del día. La docente terminó de explicar y pasó por sus mesas, les retiró los juguetes y les dijo que se pusieran a estudiar que para eso iban a la escuela. Los alumnos arrancaron otras hojas y seguían haciendo más estrellitas. La maestra, ante la falta de interés de los niños, replicó que si no les interesaba ir a la escuela y aprender, que se quedaran en casa. Así como silenció su voz, se escuchó a un alumno decir que iba a la escuela obligado por sus papás. Otro, agregó que es perder tiempo ir a la escuela, que va para terminar la escuela así puede trabajar para comprarse cosas. Algunos, que sienten lo mismo que esos compañeros pero no suelen enfrentarse a la maestra se quedaron callados, pero se distraían mirando y esperando que esos niños les hicieran sus estrellitas, por lo que tampoco se concentraban en su tarea.

Este relato es parte de una situación educativa que se desarrolló este año, en una escuela de contexto sociocultural crítico, en un 5º grado.

Primeramente, se puede afirmar que la propuesta planteada por la docente genera distintas respuestas por parte de los educandos presentes en el aula, lo que permite realizar un análisis desde distintas perspectivas.

Por un lado, se podría afirmar que aunque el docente piense una propuesta, una situación didáctica, cuyo recorrido cree que será del agrado de los niños, que irá a despertar el deseo o la curiosidad por aprender de aquellos, no siempre se logran esos fines.

Como se explica en el marco teórico, de acuerdo con Charlot (2008), el deseo de cada persona, está relacionado con la fantasía, con la apropiación de los saberes culturales y con la actividad del educando en el mundo, es decir, su vida, su entorno. En esta situación, el mundo de los alumnos los interesaba por unos saberes distantes de los que en la escuela se le presentaban.

Como plantea el relato no todos los saberes les interesan a todos los niños. Esos intereses muchas veces pueden coincidir o no en el grupo de alumnos y con el objeto de conocimiento que presenta el docente. Es por esto que la diversidad real del grupo genera respuestas diferentes frente a la actividad que propone el maestro. Por tanto, es importante considerar que nuestros alumnos son seres únicos y como plantea Rivière (2011) en la página 16 del marco teórico: "(...) es importante entender

que esas lecturas de la realidad no son realizadas al mismo tiempo ni de igual manera por los individuos. Cada uno, tiene su propia forma de acercarse a los saberes, y transformarlos en conocimiento”.

Del mismo modo, estas respuestas diferentes se podrían justificar en el planteo de Fernández (1997), que sustenta que todos los sujetos tienen una modalidad de aprendizaje y una forma particular de apropiarse del conocimiento. Por lo que no todos desean aprender lo mismo, ni al mismo tiempo. Esto sucede a menudo en los escenarios educativos.

En la escena se encuentra un grupo de niños cuyo deseo, en ese momento, era hacer estrellas ninjas. Ellos, pasaban largos períodos de clase, arrancando hojas de sus cuadernos y haciendo estrellitas, para ellos y para todos los compañeros que pedían la suya ya que no todos las sabían hacer.

Como practicante del grupo busqué información sobre este entretenimiento que modificaba los escenarios de la escuela. Fue así que supe que son parte de una serie de dibujos animados para niños, en los que cuatro ninjas luchan contra villanos del mal y usan esas estrellas para defenderse.

Todos los alumnos miraban esa serie, ya que la pasaban en canales de aire, en internet, posteriormente se crearon videojuegos sobre esa temática y este año salió una película sobre Ninjago. Por consiguiente, se puede evidenciar, lo planteado por Carli et. al, (1999) en la página 7 de este trabajo, respecto a la incidencia del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana del niño. El acceso ilimitado de los niños a diferentes medios de comunicación, la televisión y otros aparatos tecnológicos, genera influencias en su socialización de las cuales muchas veces la familia no tiene conciencia y por tanto no asume la responsabilidad de valorarlas y decidir qué hacer. No se toma conciencia que los niños también aprenden cosas de ellos. Esa configuración que realizan los medios sobre las identidades de los niños, repercute, como expresa la autora, en las identidades de los niños y en la vieja figura del alumno.

Esos alumnos no tienen alternativa en cuanto a la elección de ir o no a la escuela, pero de hecho lo que hacen, como expresa Bertolini (2005) en la página 19 del marco teórico, es rehusarse a participar del juego pedagógico, realizando otras cosas como las estrellas Shuriken, que, en muchas ocasiones, nada tienen que ver con la propuesta pedagógica planteada por la docente.

Frente a esta notoria negación, o evasión del juego pedagógico, demuestran que no están interesados en aprender. Y debido a esto, como argumenta Charlot (2008), no puede el docente obligarlos y pretender provocar esa movilidad intelectual que se necesita para aprender. Y también se explica como expresa Contreras (1994) porque la enseñanza es un acto de construcción cooperativa, que se realiza con alguien y no que se le hace a alguien. Ya que Charlot (2008) sostiene que “aprender requiere de una participación activa en ese proceso, implica a la vez un cambio personal. Ese cambio personal es lo que permite después cambiar su visión del mundo, de la vida” (página 21 del trabajo).

Desde el lugar del docente, es necesario considerar que estos niños viven su infancia en la modernidad líquida y como afirma Bauman (2007), las relaciones que el hombre lleva adelante se fundan en la desconfianza, la indiferencia, la inseguridad y la violencia. ¿Será así como se sienten algunos niños en la escuela? Los sujetos, siguiendo la lógica del capitalismo, buscan tener bienes materiales y vivir el presente sin pensar en el mañana. En la sociedad actual la instantaneidad es protagonista y en consecuencia, se espera que las cosas y los vínculos sirvan solo por un tiempo. Así, en este panorama, la escuela como institución encargada de la enseñanza de una cultura escolar va perdiendo legitimación. Esto porque como expresa Follari (1996), hoy ya no existen verdades universales y por consiguiente se cuestionan los conocimientos que se enseñan allí. Es así como los niños se interesan por lo que en el momento tiene validez en su cotidianidad y descalifican un conocimiento al que no le ven relación con su vida.

Esa cultura general carece de sentido en la contemporaneidad, transformando a la escuela en un lugar más para esos niños. Por ende, se ha condicionado la forma de relacionarse con el saber. El conocimiento es visto también como una mercancía más a la que se puede acceder y desechar, la cual tiene valor momentáneo. Para estos alumnos, como argumenta Charlot (2008) “(...) la idea de ir a la escuela está desvinculada de la idea de ir a la escuela a aprender”, (página 20 del marco teórico).

A su vez, en la voz de un niño que dice que: “va para terminar la escuela así puede trabajar para comprarse cosas” encontramos ese pensamiento instrumental que se ha instalado en la modernidad líquida, que como afirma Charlot la escuela es un medio o un puente que le permite luego trabajar. Y por otro, podemos reconocer la magnitud del impacto de los medios en las subjetividades y los valores que nos convence respecto a que ser es igual a tener cosas. “La identidad del sujeto

depende lo que tiene y lo que compra lo que lo hace ser alguien distinto a cada momento.”, (Núñez en Bauman, 2005).

Pondremos atención ahora a la postura del docente, que como se plantea en acuerdo con Freire en la página 11 del trabajo, tiene la responsabilidad profesional de pensar y repensar su recorrido, sus aciertos y dudas para mejorar la enseñanza de hoy y mañana. De esta manera, la relación entre educador-educando se entiende condicionada por intereses de las dos partes, por lo que no es una relación neutra y pasiva. Podríamos decir que es una relación construida desde el diálogo entre culturas pero que en la situación que se analiza no parece haberse dado con todo el grupo. Entonces, se evidencia que el escenario educativo, no siempre se convierte en ese lugar en el que ambos crean, producen y actúan. Por consiguiente, un docente como profesional reflexivo tiene que asumir el compromiso ético de pensar el recorrido, rehacer sus actos de enseñanza para poder comprender lo que ocurre con los alumnos en las distintas realidades educativas. Esta postura del docente se relaciona con algunas de las cualidades que propone Freire (2010): la humildad docente y su capacidad de reflexionar, estar abierto a aprender y reconocer que no lo sabe todo.

En esta misma situación pedagógica es importante reflexionar sobre lo que hacían otros alumnos, que quizá pueden sentir lo mismo, pero que demuestran esfuerzo día a día por aprender.

Es cierto, entonces, que el docente como profesional, al enseñar aspira crear las condiciones para que el educando se apropie en forma activa del objeto de conocimiento. Para ello es fundamental reconocer que el aula se conforma por sujetos con historias singulares que implican formas diferentes de pensar y sentir personal y diferente a los demás. El docente se enfrenta diariamente ante situaciones de incertidumbres que le exigen volver a pensar cómo llevar adelante su práctica educativa.

Muchas veces, al rehacer el recorrido es cuando el docente, debido a sus aciertos y errores piensa cómo mejorar las prácticas siguientes. Porque en el acto mismo de enseñanza, las cosas suceden, confluyen varias personas con intenciones diferentes en un mismo lugar y hacen difícil tener en cuenta los emergentes que surgen simultáneamente.

En la situación que se está analizando podemos reconocer el mundo concreto de los educandos construido alrededor de los personajes de un dibujo animado. Nos

preguntamos ¿cómo podemos intervenir para que los niños tomen conciencia de la imposición cultural que los domina? ¿Tendremos que pensarlo como un problema familiar y por tanto no intervenir? ¿Qué conocimientos manejan los niños al hacer las estrellitas ninja?

El dilema se nos presenta al tener que reconocer las prácticas que favorecen la adaptación y sumisión de los niños al mundo globalizado de otras prácticas posibles que promuevan la concientización y la posibilidad de transformación.

En este escenario, luego de lo sucedido se busca información sobre la serie animada descubriendo que se trata de las estrellas ninjas Shuriken. Se sigue pensando en la situación de clase y se ve la relación con objetos de conocimiento de 5º grado. Esta información del contexto concreto en el que están viviendo los niños de hoy, con el maestro pudimos pensar algunas actividades de geometría.

Esas estrellas son una especie de origami, en los que implícitamente, se encuentran relaciones entre distintas figuras geométricas. Se parte de un cuadrado, dividido en cuatro rectángulos iguales, se obtienen paralelogramos y triángulos mientras se realizan los dobleces necesarios y se termina con una estrella. ¿Qué tiene esto de interesante? Bueno, para realizar esas estrellas, ellos ponen en juego conocimientos geométricos que creen no saber ya que no pueden comunicarlo.

En este escenario una alternativa pedagógica válida podría ser usar ese origami para enseñar geometría, entre otros conocimientos y reconocer el saber de aquellos niños que saben hacer las estrellitas.

Por lo tanto, la incorporación de ese saber al aula, promueve el diálogo entre la cultura de esos alumnos y la cultura escolar y así abrir posibilidades para problematizar esos conocimientos. Éste es uno de los desafíos de la escuela actual ¿cómo hacer para que esos conocimientos constituidos ingenuamente se construyan reflexivamente?

Señalamos la pertinencia de destacar las cualidades ya mencionadas del docente progresista como una posibilidad real. Un profesional que piensa a la educación como acto de emancipación, que busca crear sujetos autónomos. Por lo tanto, si camina hacia la emancipación, los saberes que enseña deben despertar el deseo de aprender en el niño y la curiosidad epistemológica. Si pretende formar sujetos autónomos y críticos que puedan luego emanciparse, es el docente el que debe trabajar desde la problematización de esos saberes con los que vienen a la escuela y que son parte de la realidad en la que viven.

A su vez, es importante el respeto y el reconocimiento de esos saberes, que hacen parte de la identidad cultural de esos educandos por parte del docente. Así, de la misma manera podrán ellos reconocer, respetar e interesarse por la cultura escolar que muchas veces es ajena a la suya.

Cuando son más importantes las preguntas...

La docente presenta una consigna para realizar una actividad experimental en grupo. Cada mesa, debe ponerse de acuerdo y elegir un representante que se encargará de anotar predicciones y conclusiones. El experimento consistía en introducir en un vaso con agua una servilleta y anticipar qué pasaría. Los niños dijeron seguros que el papel se mojaría y que el papel absorbía el agua. Luego, tenían que hacer la prueba empírica y elaborar en forma conjunta una explicación del fenómeno observado. La actividad se realizó, y todos los grupos colocaron respuestas parecidas atribuyéndole al papel el poder de lo sucedido. En la siguiente actividad de la secuencia, la docente lleva un vaso con agua e introduce un tubo capilar de vidrio y pregunta ¿qué es lo que está pasando?

Al observar que asciende agua por el tubo, se sorprenden y aparecen algunas explicaciones opuestas generando discusiones. Unos argumentaban que no podían explicarlo porque era otra situación y no había papel. Otros decían que el agua seguía estando ahí. Algunos argumentaban que el vidrio no podía ser absorbente como el papel.

Luego de un rato, la docente aporta la información científica del fenómeno. Unos días después, un alumno dijo que además del papel, el fenómeno se daba también con otros materiales como la ropa. Por ejemplo, si mojo el puño de un buzo, al rato está mojada una parte de la manga. Otro agregó que ese fenómeno pasaba con otros líquidos también, que se dio cuenta en la casa cuando derribó leche en el mantel.

Este relato, al igual que el anterior, es parte de una situación educativa que se desarrolló este año, en una escuela de contexto sociocultural crítico, en un 5º grado.

Se comienza el análisis partiendo de la reflexión acerca de la propuesta planteada por la docente, la selección del recorrido y cómo se presentaron esos saberes a sus educandos.

Podría sostenerse que al iniciar la actividad, la docente cede parte de su autoridad a los educandos, promoviendo el uso de su autonomía al tener que tomar la decisión de quién sería el portavoz del grupo. Señalamos la coincidencia con lo que argumenta Freire (1970) desde una perspectiva de la educación como acto de humanización, respecto a que el docente progresista coherente con su elección está a favor de la libertad, la autoridad y la democracia. Destacamos que esta opción realizada por la maestra no es la única posible ya que también podía haberlo decidido ella. Su decisión tiene que ver con la confianza que deposita en sus alumnos y que ellos tienen que asumir como responsabilidad. Lo podemos calificar como una práctica que pretende transformar el sometimiento (obediencia al docente) por la participación responsable. En esta propuesta, se podría afirmar que los alumnos son llamados a formar parte de la creación de las condiciones para que el escenario educativo, se convierta en ese lugar en el que ambos crean, producen y actúan.

Continuando con el análisis, podemos afirmar que el experimento en sí, no representó dificultad para los alumnos, ya que era una situación empírica sencilla como colocar un trozo de papel en un vaso con agua. Al ser un evento cotidiano era previsible que predijeran qué ocurría allí y fue lo que ocurrió. Al finalizar la actividad, coincidían en las respuestas sobre asignar al papel el poder de absorber al agua.

Esta respuesta refiere a una observación ingenua, no informada, que exige que el docente deba repensar su recorrido, ya que explicar lo que ocurría allí, desde la teoría, no sería suficiente para provocar un diálogo de saberes. Como sostiene Freire (1970) “El educador debe pensar una práctica educativa en la que la situación exija que el alumno salga de esa curiosidad ingenua y desarrolle la curiosidad epistemológica que necesita para alcanzar el verdadero conocimiento”, (página 13 del trabajo).

La situación de experimentación empírica por sí misma no había generado posibilidades de aprendizaje pero sí habilitaba al docente a pensar nuevas condiciones para reflexionar acerca del tema que se quería enseñar. La tarea del docente estaba en dilucidar cómo provocar, en una siguiente situación, la curiosidad y desafiar a los alumnos a problematizar sus explicaciones. Desde esta postura nos posicionamos en lo que argumenta Freire (1970) y que incluimos en la página 12 del trabajo: “el docente considera a los educandos como seres diferentes, con particularidades y características en un momento de su vida y una cultura particular,

por lo que debe ingeniarse para lograr que el alumno se pregunte, cuestione y despierte su curiosidad”.

En el mismo sentido, la enseñanza como sustenta Contreras (1994) (página 11 del trabajo), es un proceso de búsqueda y construcción cooperativa. Por lo tanto, como afirma Freire (2008) el docente debe crear las posibilidades para que el conocimiento enseñado pueda ser aprehendido y reconstruido por el educando.

¿Por qué el docente pensó en modificar su recorrido y repensar el escenario educativo? Se hizo evidente allí, lo que se anuncia en la página 14 del marco teórico, respecto a la importancia de conocer los saberes que los niños traen a la escuela.

En la situación relatada ellos saben que el papel se moja y eso significa que absorbe el agua. Aunque en parte es cierto, porque hay evidencia empírica que el papel está mojado, no es suficiente para comprender el fenómeno observado.

Es en estas circunstancias en las que al enseñar, el docente también aprende. A partir de ese conocimiento de los educandos, el educador debe enseñar mejor eso que ya saben y enseñar lo que aún no saben. Freire (2010) argumenta “cuando enseña aprende, porque no solo reafirma aquello que sabe, sino porque piensa y repiensa el escenario educativo.”, (página 11 del trabajo).

Por consiguiente, al proponer otra actividad, que consistía en colocar un tubo capilar en un vaso con agua, les pide que expliquen lo que ha ocurrido en esta experiencia. Realizan el mismo procedimiento que en la actividad anterior, pero en esta oportunidad se veía en las caras de los alumnos que se les había complicado la explicación. Por las mesas, se escuchaban discusiones, porque tenían que dar una explicación grupal acerca de lo que estaban viendo. Generándose así, un diálogo entre preguntas, sin encontrar respuestas.

Al analizar la discusión grupal, se comparten las conversaciones. Hubo algunos que dijeron no saber porque sucedía lo que estaban viendo, otros afirmaban que el vidrio no era absorbente, entonces no entendían lo que había sucedido y algunos trajeron situaciones similares de la realidad para intentar responder. El grupo que dijo que se parecía a un sorbito, elaboró un argumento que fue refutado por otro compañero. Unos planteaban que el agua subía igual a cuando ellos tomaban con sorbito pero otros decían que al tomar con sorbito hacían fuerza para beber el líquido.

Frente a este panorama, el debate que se generó entre ellos, es muy importante. Ya que la búsqueda del conocimiento, comienza por la pregunta. Aprender de acuerdo con Freire (2008), exige “la presencia de educadores y educandos curiosos,

creadores, inquietos, humildes y persistentes (...)” (página 13 del trabajo), y el debate que se produjo con la analogía del sorbito es ejemplo de esta forma de aprender.

En consecuencia, si se espera que los educandos se comporten de forma activa frente al conocimiento, de manera que aprendan y enseñen, busquen, traigan situaciones parecidas, y junto al docente se transforman en investigadores críticos al dialogar con él, es necesario habilitar una pedagogía de la pregunta, de la búsqueda, de la duda que es lo que lleva al aprendizaje auténtico, “Juntos, proporcionan las condiciones para superar ese conocimiento proveniente del sentido común”, (Freire, 1970), página 15 del trabajo.

De esta manera, el docente partiendo de esa curiosidad ingenua, pensó una práctica alternativa para problematizar ese conocimiento tácito y crear condiciones para poder explicar y comprender lo que realmente sucede. Ese evento cotidiano tiene que ver con la capilaridad, que es un conocimiento teórico que ellos desconocen y la escuela tiene la responsabilidad de enseñar. Es por esto que esa reflexión no la pueden hacer solos. Porque como plantea Freire (1970), el paso o la superación del conocimiento proveniente del sentido común al conocimiento verdadero es enseñado por el docente. Este es quien enseña a superar ese saber experiencial a través de la reflexión crítica, pensando preguntas, para lograr un conocimiento verdadero.

Al correr los días, un niño viene y cuenta que le pasó una situación en la que cree que el mismo fenómeno sucedió pero con su ropa. Se mojó el puño en la canilla y al rato tenía mojada la manga del buzo. Se podría sostener que esa curiosidad epistemológica que provocó la experiencia del tubo capilar, permitió que los niños relacionaran lo aprendido en la escuela en relación a la capilaridad, para explicar otro evento familiar. Eso nos permite afirmar, como se plantea en la página 15 del marco teórico que, “aprender es un proceso que enciende la curiosidad del educando que lo va tornando un sujeto creador (...)”.

Podemos afirmar también que la experiencia de enseñanza generó aprendizaje más allá del aula. Como explica Rivière (2011), el aprendizaje es un proceso de apropiación de la realidad que requiere la participación activa del sujeto. Para ese niño, eso que le ocurrió, que también es algo que lo tiene naturalizado, lo llevó a reflexionar y a preguntarse porque pasaba eso con la manga de su buzo. Lo mismo sucedió con el otro compañero. Al derribar la leche en el mantel se empezó a cuestionar porque se expandió la leche en la tela, abandonando una posible

explicación ingenua que la tela la había absorbido. Estos son ejemplos que explican que la situación de aprendizaje debe tener sentido para quienes aprenden como lo fundamenta Charlot (2008), al señalar que es necesario que los que aprenden se movilicen intelectualmente, (página 18 del trabajo).

Por otra parte, es importante destacar, que esas lecturas de la realidad no son realizadas al mismo tiempo ni de igual manera por las personas, en este caso por los niños. Cada uno realizó una lectura diferente, es por esto que su relación con el saber pasa a ser un proceso creativo, único y permanente. Podríamos decir que en ambas situaciones el deseo de saber podría estar canalizándose a través del deseo de aprender. Y como este deseo de saber es distinto en las personas, tiene características propias en cada caso, como fundamenta Freud (1905).

Para el planteo de una alternativa a la situación, es importante destacar cómo responden los estudiantes cuando son llamados a crear ese escenario junto al docente. Y también, cómo son partícipes de ese proceso cuando investigan y ponen en juego otros conocimientos para poder explicar esos fenómenos cotidianos. Se podría sostener además, que el deseo que los llevó a investigar y querer aprender se hace evidente cuando el niño, observa y analiza situaciones cotidianas naturalizadas que nunca se ha puesto a reflexionar porqué suceden y siente curiosidad por hacerlo.

Más allá de la explicación científica del fenómeno, que en este caso es bastante abstracta, es fundamental reconocer que esa movilización, ese deseo se generó entre ellos, por medio del debate. Un debate que fue provocado por la maestra al presentar el segundo experimento.

A medida que surgen preguntas y otras preguntas, se fue generando un diálogo entre preguntas. Por medio de estas es que se problematiza ese conocimiento, independientemente de si se llega a la respuesta científica o no. La discusión que se originó permitió sacudir sus pensamientos e interpelar aquellos saberes instituidos. La pregunta, fue posibilitando que esa curiosidad ingenua fuera superada transformándose en epistemológica. Por lo tanto, más que las respuestas, son las preguntas las que promueven ese deseo de descubrir eso que parece suceder mágicamente.

Como alternativa se propone, por un lado, pensar qué otras propuestas semejantes se podrían proponer a los alumnos, para esa misma secuencia diseñada por el docente, así como también pensar cómo llevar ese tipo de situaciones a otros campos del conocimiento.

Si bien es cierto que hay algunas experimentaciones que se pueden llevar a clase para problematizar, hay áreas y campos del conocimiento en los que no es posible. Aún así, lo que el niño aprende en esas situaciones educativas en las que sí puede experimentar, le permiten luego comprender otras que no se pueden realizar en la escuela.

Esas situaciones que provocan la curiosidad y la pregunta, les posibilitan entender cómo funciona la ciencia y cómo se construye el conocimiento a través de la pregunta. Gracias a la pregunta y a la curiosidad se crearon los conocimientos que conforman nuestra cultura. También es importante que los niños comprendan que los científicos son personas como ellos, que se empezaron a preguntar el por qué de las cosas y así fueron construyendo los conocimientos que ellos están aprendiendo.

Practicar la humildad, para reconocer que se puede aprender del otro, con el otro y con el docente es un desafío de la educación actual que pasa también por reconocer que todos sabemos algo y todos ignoramos algo por lo que siempre estamos aprendiendo. Esta es la idea de inacabamiento que sustenta la idea de emancipación intelectual sobre la que se ha argumentado en este trabajo.

Indiferencia

Al inicio de clase, la maestra pide que saquen los cuadernos. Uno le dice espera un poco maestra que estoy cansado y no tengo ganas de trabajar. Sí, expresa otro. Todos los días hacemos lo mismo, subimos, sacamos los cuadernos y empezamos a trabajar. Ya me sé de memoria lo que hacemos acá. Saquen los cuadernos dice la maestra nuevamente. Qué aburrido dice otro. Quiero ser grande para no venir más a la escuela. Se ponen a trabajar dice la maestra. Se empiezan a sentir voces y ruidos. Nuevamente les pide que se pongan a trabajar. Cómo quieres que haga la tarea si no entendí dice un alumno. La maestra le responde que no estaba atendiendo cuando ella explicó, por eso no sabe que es lo que tiene que hacer. Siguen esos alumnos charlando y preguntándose la hora, y empiezan a contar los minutos para el recreo. Algunos compañeros empiezan a quejarse porque esos alumnos nunca hacen nada, y siempre están molestando en clase, distrayéndolos. Y encima salen al recreo, parece que tienen coronita, expresó enojada una compañera.

Esta experiencia, como las anteriores, se produjo en una escuela de contexto sociocultural crítico, en un 5º grado.

Al comienzo de la clase se expresan negaciones e insatisfacción hacia las propuestas pedagógicas por parte de algunos alumnos, posturas que se explican en los aportes de la profesora Bertolini (en página 19): “(...) situaciones sociales invaden también los muros de la escuela. Además de causar desajustes en la institución, distorsionan los vínculos pedagógicos, generando resistencias explícitas cuando los alumnos manifiestan que concurren porque los obligan o implícitas cuando sus comportamientos no se corresponden con lo que la institución espera”.

Como argumenta la autora, esas insatisfacciones se deben a que algunos alumnos piensan que su futuro ya es, que están determinados a esa situación, y en consecuencia, no le encuentran sentido a la educación, ya que piensan que esta no puede modificar su futuro.

Continuamos el análisis a través de la voz de un niño: “Todos los días hacemos lo mismo, subimos, sacamos los cuadernos y empezamos a trabajar. Ya me sé de memoria lo que hacemos acá”. La negación expresada, es un claro reflejo de lo que sostiene Charlot (2008) respecto a que los alumnos “(...) expresan el fastidio y lo aburrido que es para ellos ir a la escuela. Esto lo atribuyen a las prácticas rutinarias, en las que todos los días se habla, se hace y sucede lo mismo, y además no se aprende nada.” (página 19 de este trabajo). Sostiene este autor, que lo que esos alumnos reclaman son aventuras intelectuales.

Por lo tanto, como docentes, es fundamental que reflexionemos acerca de nuestras prácticas educativas debido a que si los alumnos no le encuentran sentido o no desean participar del juego pedagógico, nuestra tarea perdería el sentido. En coherencia con esta postura Freire (2008) argumenta, que una de las exigencias de esta profesión, es despertar la curiosidad del educando. A su vez, es fundamental tomar conciencia de que, más allá de la sociedad en la que nos encontramos, las prácticas rutinarias siempre llevan al fracaso. ¿Cómo puedo desear ir a un lugar que ya conozco y sé cómo funciona? En discordancia con las rutinas, Fernández (1997), “(...) argumenta que la existencia de algo oculto es inherente al proceso de búsqueda del conocimiento (...)” página 16 del presente trabajo. Por tanto se pregunta ¿qué satisfacción puede encontrar el alumno en hacer todos los días lo mismo, en el mismo lugar? Reflexionar acerca de esto es parte de la responsabilidad del docente progresista que debe velar por la belleza de su práctica. En consecuencia, Follari

(1996), propone revolucionar la rutina escolar, así como los métodos y horarios, realizar salidas fuera del aula e incluir en los escenarios educativos temas actuales que convoquen la participación directa de los alumnos.

Sin embargo, no debería pensarse que la escuela tiene por fin entretener o divertir al alumno. Tampoco debería hacerse cargo de las problemáticas actuales resultantes de esta sociedad deshumanizante, que se le atribuyen. Su función, como afirma Follari (1996), es enseñar la cultura escolar, aquellos saberes públicos que conforman nuestra cultura y a los cuales todos pueden acceder. Aún así, el autor argumenta que no debe desconocerse qué sucede afuera de ella. Y afirma, que la escuela debe cambiar si pretende conservarse como esa institución pública.

Respecto al aburrimiento en la escuela que señalan los niños, podría aducirse que deviene de la ausencia de los estímulos que ofrece el mundo de pantallas a las que están conectados todo el tiempo en sus casas. Ese exceso de estímulos, como sostiene Chul-Han (2012), provoca una escasa tolerancia al hastío que no admite el aburrimiento, es por esto que no logran estar un minuto sin hacer nada y sin recibir estímulos en la escuela. Tanto es así, que al terminar una actividad, piden otra, y si el docente demora empiezan a exclamar que están aburridos. ¿Debemos los docentes adaptarnos a su ritmo o ayudarlos a ir en contra de la aceleración de esta sociedad?

No obstante, deberíamos considerar como argumenta Chul-Han (2012) que los procesos creativos de la humanidad surgen del aburrimiento profundo. Por lo tanto, es fundamental tratar de buscar las grietas y reconstruir en las prácticas educativas “(...) esa relación con el saber que tenga sentido para ellos. Es decir, que quieran saber y aprender (...)”, (página 21 del trabajo) y que les posibilite a su vez, encontrar en esos momentos aburridos espacios para que puedan crear.

Esa falta de aburrimiento, representa una amenaza para la humanidad. Como fundamenta Chul-Han (2012), la humanidad lejos de progresar, regresa hacia el salvajismo, ya que en la actualidad lo común entre las personas es practicar la hiperatención. Es decir, tanto adultos como niños, estamos sometidos al cambio de foco entre varias tareas a la vez. Y por consiguiente, se produce una atención superficial y dispersa, contraria a la que se requiere para crear. ¿Cómo puede la escuela contrarrestar esa dominación impuesta por la sociedad, siendo que su influencia en la vida del niño es de cuatro horas diarias? ¿Es responsabilidad solo de la escuela pensar cómo ayudar a esos niños?

Siguiendo el análisis del relato, se podría afirmar, que manifestación de esos niños de que van obligados a la escuela, coincide con algunas explicaciones tomadas de Charlot (2008) respecto a que "(...) las familias los obligan a concurrir a la escuela. Porque (...) saben que es la forma más digna para que sus hijos superen las dificultades de la vida (...)", (página 20 del trabajo). De esta manera, tal como se plantea en esta cita, se evidencia lo que sostiene este autor sobre la idea de ir a la escuela desvinculada de la idea de ir a la escuela a aprender.

Por lo tanto, el deseo de esos niños que se muestran indiferentes a la actividad escolar, podría parecer estar en la espera de salir al recreo. Este deseo podría ser la razón de su buen comportamiento y conducta en la clase. ¿Podríamos cuestionarnos por qué desean ir a la escuela pensando en salir al recreo a jugar? ¿Qué está pasando con la infancia que los hace desear una actividad que es, o era, característica de esta etapa? ¿La sociedad y la familia tienen tiempo para reflexionar sobre esto?

Es necesario ahora, analizar lo que ocurre con otros alumnos en esta misma situación pedagógica. Por un lado, se podría afirmar que si bien, las manifestaciones de aquellos alumnos que dicen ir por obligación a la escuela condicionan el trabajo del resto del grupo así como el del docente, este no hizo uso de su poder obligándolos a cumplir la tarea como los demás compañeros. ¿Cuáles podrán ser las razones que justifiquen su decisión?

Por un lado, se podría sostener que el docente, se propone respetar los derechos de cada uno, de aquellos que se niegan a participar de la propuesta porque no les interesa y de aquellos que cumplen con la tarea, pidiéndoles a los alumnos que hagan silencio evitando distraer a sus compañeros. ¿Estaría el docente metiéndose en una encrucijada? En acuerdo con los aportes tomados de Freire (2010), realizados en la página 14 del trabajo, "(...) el docente no debe dejar escapar sus responsabilidades, tiene que poder resolver asuntos de su clase y tomar ciertas decisiones (...) ya que su indecisión es vista por sus educandos como una debilidad (...)". Por tanto, en lo que refiere a la situación del relato, sus decisiones podrían tener consecuencias inesperadas. Primero, porque los alumnos podrían entender injusta esa situación. Ellos podrían también tener deseo de hacer otra cosa, pero están siendo responsables para con su proceso de aprendizaje y con la propuesta hecha por el docente. Segundo, porque esos alumnos que se niegan a participar del juego

pedagógico se niegan a su vez a su proceso de aprendizaje y están evadiendo las responsabilidades que tienen como educandos.

En consecuencia, una de las exigencias del docente progresista, que educa para la democracia es tratar de ser justos con todos los alumnos. Debe proponerse dar a todos las mismas oportunidades y responsabilidades. ¿Debería imponer a todos la misma tarea o podría permitir actividades diferentes? Como fundamenta este autor, la autonomía y responsabilidad del docente lo obligan a tomar decisiones frente a estas situaciones complejas. Es por esto que se hace necesario repensar la relación pedagógica. Reflexionar por qué se hace dicha práctica y cuáles son los argumentos que pueden estar justificándola. En este sentido, afirma Rojo (2005, en página 14 del marco teórico) “que las acciones tienden a cumplir intenciones que generalmente son educativas y éticas, y podrían estar distorsionadas por lo que es necesaria la reflexión y crítica sobre la acción”.

A su vez, sostiene Núñez en Bauman (2007), que es necesario repensar las prácticas educativas, direccionándolas hacia la reconstrucción de las subjetividades y el pensamiento crítico ante las trampas economicistas e ideológicas que impone la sociedad capitalista. A raíz de esto, se expresa la necesidad de educar para “despertar la conciencia y autonomía de los educandos para identificar los engaños que subyacen detrás de la cultura y buscar alternativas para su emancipación” (Rojo, 2005, página 17 del marco teórico). Por consiguiente, en estos escenarios educativos se hace fundamental que los docentes asuman la responsabilidad de cuestionar los recorridos de sus prácticas, ya que los fines de la educación como explica Cullen (1997) están vigentes, por lo tanto es necesario redefinir los caminos posibles hacia ellos.

Desde esta perspectiva, si como argumenta Freire (1970), “(...) la educación es una forma de intervenir en el mundo (...)”, ¿se podría interpretar que esos alumnos han optado por una postura pasiva, en la que sirven a la reproducción de la ideología dominante, en tanto eligen adaptarse a la realidad acriticamente?

A su vez, no se puede dejar de analizar que si “la noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad (...)” como explica Rivière (2011), que implica un sujeto que cambia y transforma al mundo, claramente eso no sucede en el caso de esos niños.

Ellos no se sienten desafiados ni desean conocer, como plantea Fernández (1997). Para que estos alumnos se movilicen, es imprescindible que la situación de

aprendizaje tenga sentido para ellos. Que pueda generarles placer, que responda a un deseo. Es por esto esencial, desde la práctica educativa, reconstruir esa relación con el saber como argumenta Charlot (2008). Para que esos alumnos deseen y puedan emprender la búsqueda hacia esos saberes que conforman la cultura escolar.

En diálogo con la docente del grupo, luego de lo sucedido ese día, (que igualmente son conductas que se repiten a lo largo del año), pensamos que siempre se puede hacer algo. Primeramente, retomando aportes de Follari (1996) se podrían pensar dinámicas variadas en el aula proponer actividades grupales, actividades en el patio, ya que para aprender no es requerimiento estar sentados, sin hablar ni moverse. Es posible aprender también sin usar siempre el cuaderno y el lápiz, por lo que puede resultar interesante trabajar en modalidad de talleres.

A su vez, volviendo al aburrimiento de los niños, como se plantea de acuerdo con Chul-Han (2012), ese aburrimiento se debe a que están todo el tiempo acelerados por los múltiples estímulos a los que están sometidos. Todo les aburre porque no saben esperar, quieren todo ya, y eso hace que terminen realizando sus tareas en forma superficial. Por consiguiente, es necesario pensar prácticas educativas en todas las áreas del conocimiento, desde una pedagogía del aburrimiento, que reclame concentración y contemplación por parte de los alumnos y encienda su deseo de aprender.

Por otro lado, es importante pensar en tareas alternativas, ya que esos educandos están evadiendo sus responsabilidades respecto al proceso de aprender.

Enseñar para la democracia y la autonomía implica poner límites. Por lo tanto, esos alumnos deben comprender que la escuela, así como otras instituciones públicas a las que se concurre, tiene determinadas reglas que deben ser cumplidas para su buen funcionamiento. Y si los alumnos no lo saben, los docentes como actores sociales de esa institución debemos enseñarlo, para preservar un clima propicio dentro del aula y de la escuela.

3.1 Reflexiones finales

En base al estudio realizado para responder a la temática de este ensayo y comprender por dónde pasa el deseo de aprender de los niños de hoy, se presentan algunas reflexiones a modo de cierre.

Antes de empezar a indagar sobre el tema, pensaba que el no deseo de aprender de los niños era consecuencia de las prácticas educativas, y de la falta de motivación por parte del docente. Sin embargo, he logrado aclarar algunas cuestiones al respecto. Una de ellas es que para que haya aprendizaje no es suficiente motivar al alumno. Sino que es este quien para aprender, debe realizar una *movilización* intelectual que solo se da si siente deseo de saber y de aprender al mismo tiempo.

Aprendí también que hay propuestas que el docente piensa, que muchas veces desinteresan a los alumnos, pero que lejos de frustrarlo deben llevarlo a reflexionar sobre las condiciones en que se desarrolló esa práctica para identificar obstáculos y mejorar las de mañana. Comprendí que siempre hay cosas para mejorar como las dinámicas de las propuestas, ya que las prácticas rutinarias pueden llevar al fracaso.

Como estudiante, creía que un docente debería saber todo y que no podía equivocarse. Pues incorporé a mí pensar ciertas cualidades que puede desarrollar el docente que son indispensables para lograr la belleza de sus prácticas, como ser la humildad. En ella reside su grandeza al reconocer que no es posible saber todo pero que tampoco se ignora todo, y eso lo hace estar abierto para aprender de los otros, con los otros y formarse permanentemente.

Para finalizar, considero importante destacar la necesidad de pensar prácticas educativas para contrarrestar los valores que promueve la sociedad actual, fundados en la competitividad y en el tener. También para promover un pensamiento crítico que les dé autonomía para identificar las imposiciones culturales y educar desde la solidaridad y la cooperación.

Bibliografía

- ⊕ ANEP, CODICEN. (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay.
- ⊕ B, Zygmunt. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Primera edición. Barcelona, España: Gedisa S. A.
- ⊕ Bertolini, M. (2005) La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. *En Contextos*, N° 2. Montevideo, Uruguay: Asociación Filosófica del Uruguay.
- ⊕ Carli, S. (Comp.) y otros. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana.
- ⊕ Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca, S. A. Gran Vía.
- ⊕ Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- ⊕ Contreras, J. (1994). *La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual*. Barcelona, España.
- ⊕ Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- ⊕ Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder. S. L.
- ⊕ Fernández, A. (1997). *La Inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Bs. As., Argentina: Nueva Visión.
- ⊕ Follari, R. (1996) *¿Ocaso de la escuela?* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- ⊕ Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI.
- ⊕ Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª edición. Bs. As., Argentina: Siglo XXI.
- ⊕ Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar – 2ª ed. 5ª reimp.-* Bs. As., Argentina: Siglo XXI.
- ⊕ Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*, Bs. As. , Argentina : Amorrortu.
- ⊕ Pichón Rivièrè, E. (2011) *El proceso grupal*. Del psicoanálisis a la psicología social. Bs. As., Argentina: Nueva Visión.

⊕ Rodríguez Rojo, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado. *Seminario sobre Educación de Personas Adultas*. Valencia, España.