

INSTITUTOS NORMALES  
MARÍA STAGNERO DE MUNAR y JOAQUÍN R. SÁNCHEZ

# *La afectividad como clave pedagógica*

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente  
Estudiante: Carina Cabeza  
Docente: Nancy Salvá  
Año 2017

## Índice

Fundamentación.....	3
Marco teórico.....	6
Introducción.....	6
Desarrollo.....	6
1 Una perspectiva crítica de la educación.....	6
1.1 La educación como tarea humanizadora.....	6
1.2 Los fines de la escuela en la sociedad contemporánea.....	9
1.3 Cualidades de los docentes como intelectuales.....	11
2 La infancia como construcción social.....	15
2.1 De la sociedad industrial a la sociedad de la información.....	15
2.2 El niño como sujeto de derecho.....	19
3 La cultura infantil y las relaciones con el saber.....	21
3.1 El conocimiento como deseo.....	21
3.2 El aprendizaje como actividad mediada.....	23
4 La afectividad como clave pedagógica.....	26
Cierre.....	28
Análisis pedagógico.....	28
Posicionamiento para el análisis.....	28
Análisis reflexivo.....	30
La afectividad como generadora del deseo de aprender.....	31
Reflexionar sobre práctica educativa para garantizar el derecho a la educación.....	35
La afectividad, una clave pedagógica.....	39
A modo de reflexión.....	42
Referencias bibliográficas.....	43

## Fundamentación

En el presente ensayo y en el marco del Análisis Pedagógico de la Práctica Docente me propongo abordar la forma como se construyen las relaciones pedagógicas teniendo en cuenta el lugar que ocupa la afectividad en la construcción cultural del niño.

El interés por esta temática, surgió en el transcurso de mi experiencia en diferentes instituciones educativas. Como maestra practicante y un poco más atrás en el tiempo, como alumna en la niñez, puedo afirmar que algunas experiencias con respecto a la afectividad me han dejado huellas. En ocasiones, he notado la presencia de niños que concurren a la escuela con pocas expectativas respecto a su actividad escolar. Manifiestan que no quieren estar en ella, que no tienen interés por aprender, que no les gustan las tareas, que son aburridas, y que prefieren quedarse en sus hogares.

En la práctica docente de mi carrera observé distintas situaciones que me llevaron a cuestionarme ciertos aspectos que pueden estar implícitos, o no, en las relaciones que se establecen entre educador y educando. En un grupo de tercer año a mediados del mes de abril ingresó un niño a la clase. Desde el primer día se presentó molesto, enojado, e incluso triste. De forma constante manifestaba no querer permanecer en la nueva escuela. Esto lo expresaba a través de palabras, postura, rechazo ante lo nuevo y ante cualquier persona que quisiera acercarse a él.

Con el tiempo, comenzó a establecer relaciones con sus pares y con los adultos referentes, y no solo por el aprendizaje de conocimientos sino mostrando apertura al momento de dialogar, encontrando poco a poco el lugar en donde quería estar.

Otra situación que me llevó a interesarme por el tema fue en el desarrollo de un taller en una escuela. Una niña manifestaba cierta negación al momento de asistir al taller, pero no expresaba en palabras cuando se le preguntaba la razón. Al tiempo, luego de preguntarle en varias ocasiones logró comunicar lo que le sucedía. Al parecer, se sentía “etiquetada”, “catalogada” por el docente que realizaba el taller ya que este se dirigía a ella con palabras que a la niña le resultaban hirientes y molestas.

El enfoque pedagógico del tema se realizará con los aportes de Paulo Freire (1970). Se abordarán sus reflexiones sobre el antagonismo entre dos concepciones educativas: la educación “bancaria” y la educación “problematizadora”. En la primera, existe una contradicción, una asimetría entre el educador y el educando. Hay una profunda distancia entre ambos que se convierte en una relación de domesticación que resulta prescriptiva. Freire destaca que esta práctica educativa se encuentra al servicio de la deshumanización, de la opresión.

Por el contrario, la educación problematizadora coloca a los educadores y educandos en diálogo lo que les permite establecer una relación de confianza para emprender la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en uno cada vez más humano.

La educación liberadora, problematizadora, debe ser un acto cognoscente, esto significa que no hay práctica educativa fuera de la experiencia del conocer.

Argumenta que en una educación que apunta a la libertad, a la transformación de los sujetos, la práctica educativa se visualiza como un todo que comprende la afectividad, la alegría, la capacidad científica y el dominio técnico al servicio del cambio o de la permanencia. Destaca que la tarea de enseñar implica un acto de amor para con el prójimo. Para Freire (1996) sin amor no existe la posibilidad de habilitar al otro, de permitir al otro ubicarse en posición de deseo en relación al saber, y por ende de aprender.

Se buscará conceptualizar y caracterizar a la afectividad como un punto clave en la relación pedagógica y su relación con el aprendizaje escolar. Para ello resultan fundamentales los conocimientos provenientes de los aportes de Sigmund Freud, Lev Vigotsky y Pichón Riviere en los que hay puntos de encuentro que reconocen la importancia de lo socioafectivo y el papel crucial que desempeñan en los procesos de aprendizaje

Se centrará la mirada en el salón de clase, considerando que el aula es un espacio privilegiado para que se produzca la circulación del saber. Un lugar en el que el maestro en su quehacer diario puede generar un clima de trabajo que promueva la predisposición de los niños frente al mismo siendo Bernad Charlot (2008) quien contribuirá a comprender este aspecto.

Se tomarán aportes H. Giroux (1990) en relación a los docentes como intelectuales y agentes transformadores de la praxis educativa.

El análisis pedagógico se realizará utilizando los aportes de la Teoría Crítica de la enseñanza expuesta por Habermas en Carr y Kemmis (1988), que cuestiona nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, así como también algunas debilidades del planteamiento interpretativo de la ciencia exigiendo la necesidad de una racionalidad que incluya, valores, juicios e intereses de la humanidad.

De acuerdo al pensamiento filosófico de Cullen se estudiará la cuestión de los fines de la educación en relación con las exigencias y demandas de la sociedad contemporánea. Se complementará con algunas consideraciones aportadas por Emilio Tenti Fanfani y Zygmunt Bauman para pensar el aula en el escenario de las relaciones sociales de la sociedad actual enmarcada en una cultura de conocimiento e información.

A partir de este planteo, como futura docente, centro mi atención en la afectividad que atraviesa las relaciones pedagógicas con la intención de explorar su potencialidad para promover prácticas educativas que favorezcan los aprendizajes escolares.

En este escenario me pregunto:

- ¿Por qué es importante una práctica educativa basada en la afectividad?
- ¿Cuáles son los cambios sociales que han influido en la demanda de una educación basada en la afectividad?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la afectividad y la curiosidad epistemológica?

Palabras clave: afectividad, deseo de saber, práctica docente.

## **Marco teórico**

### **Introducción**

El marco teórico que se presenta se encuentra dividido en bloques temáticos en los que se abordarán conceptos claves para el estudio del tema propuesto. Se comienza desarrollando la tarea humanizadora de la educación particularmente en el aula de nuestras escuelas. Se plantean los fines de la educación en la sociedad contemporánea que exigen una postura reflexiva frente a las transformaciones y exigencias sociales y culturales, de manera que los actores involucrados en la tarea de enseñar contribuyan a tomar conciencia de ello.

Seguidamente se plantean las cualidades necesarias de los docentes, para realizar una tarea humanizadora que garantice el cumplimiento de los fines de la educación actual. Se explicitarán algunos aspectos que involucran al niño como sujeto de derecho, atendiendo a las necesidades de la infancia actual.

Para concluir hemos centrado la atención en la afectividad como elemento clave en las relaciones pedagógicas. Esta se encuentra estrechamente relacionada con el saber ya que podría ser un pilar para provocar el deseo por aprender.

## **Desarrollo**

### **1. Una perspectiva crítica de la educación**

#### **1.1 La educación como tarea humanizadora**

Partimos de la idea de que no podemos considerar la existencia de una educación fuera de una sociedad humana y que no existen hombres fuera de ella. Es importante pensar la educación en un contexto histórico con

condiciones sociales especiales, deseos, aspiraciones y valores compartidos que la caracterizan.

En este sentido Paulo Freire (1970) distingue dos concepciones educativas que se contraponen. Considera a la educación como un acto político, por lo que los educadores no adoptan una postura neutral en la práctica ya que la educación nunca es neutra. Por tanto, perpetúa el status quo de desigualdad e injusticia o trabaja por la transformación social.

El autor reconoce la existencia de una modalidad que llama domesticadora que consiste en un acto de transmisión de conocimientos. Los educandos son sujetos pasivos en la relación pedagógica no pudiendo participar creativamente en el proceso de aprendizaje. Esta práctica educativa domesticadora no revela las estructuras sociales y sus desigualdades e injusticias lo cual genera una falsa conciencia en los educandos.

Afirma que el educando ingresa a la escuela con una curiosidad ingenua, con interrogantes acerca del mundo al que pertenece, con ganas de explorar, de descubrir, de conocer. Señala que en esta concepción el educador no mantiene una relación de intercambio y un clima posibilitador que favorece el desarrollo de esa curiosidad innata, ese deseo natural por conocer. De esta manera el educador adquiere una postura pasiva y termina entorpeciendo su propia curiosidad.

Sin embargo, el autor argumenta que es posible pensar otra educación que permita emprender la búsqueda de superación de la educación domesticadora. Considera que la verdadera educación concientiza acerca de las contradicciones del mundo humano y ofrece a los hombres prácticas de reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sus dificultades y sus responsabilidades.

En contraposición a la concepción de educación deshumanizadora, propone una educación democrática, una concepción educativa que cree y posibilite el desarrollo del hombre y de la sociedad.

Según el autor *“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (Freire, 1969:9). De acuerdo a esta perspectiva la educación es el punto de partida hacia la humanización de los hombres. Les permitirá el pasaje de espectadores de la realidad a sujetos

activos con conciencia de su lugar en el mundo para comprenderlo y transformarlo.

Resulta fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones, que no está en el mundo sino con el mundo y que ese encuentro es posible mediante el diálogo. Como afirma Freire *“La verdadera educación es diálogo”* (1970:16).

El diálogo implica un reconocimiento del otro y el reconocimiento de sí. Supone una relación del hombre con el hombre y del hombre con el mundo. La humanización se logra mediante las relaciones que se establecen entre hombres y entre los hombres y el mundo. A partir de estas relaciones se enfrentan a desafíos y problemas para construir un mundo más justo y solidario, aspectos esenciales para su verdadera humanización. Los hombres se humanizan entre sí, trabajando juntos para hacer del mundo un mundo más humano.

Posicionados desde esta concepción de educación transformadora, humanizadora, el diálogo implica una *“relación indispensable al acto cognoscente, desvelador de la realidad”* (Freire, 1970:95).

A través del diálogo los hombres se encuentran, se relacionan, comprendiéndose y comprendiendo críticamente al mundo. No hay diálogo verdadero si no hay un pensar verdadero, un pensar crítico.

En esta relación cognoscente, el diálogo se transforma en una relación horizontal que provoca un clima de confianza entre los sujetos. En él, está presente y es indispensable el amor, la humildad y la fe en los hombres: *“(…) La educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; sino que busca transformarla por solidaridad, por espíritu fraternal”* (Freire, 1996:11).

Desde esta concepción de educación el educador no solo educa, como en la práctica educativa de la educación deshumanizadora, sino que educador y educando se educan recíprocamente mediante el diálogo, convirtiéndose ambos en sujetos del proceso de transformación del mundo, hacia uno más humano. Podemos afirmar entonces que la educación es una tarea humanizadora.



## 1.2 Los fines de la escuela en la sociedad contemporánea

La escuela es una institución social por lo que no puede ser ajena a las características de cada sociedad en un tiempo y espacio dado. Es una institución creada para realizar la tarea de transmitir los conocimientos y valores de la cultura y es un lugar privilegiado para hacerlo ya que a ella concurren la casi totalidad de los integrantes de cada generación. En vista de lo cual resulta necesario estudiar y hacer explícitos los fines de la educación en nuestra sociedad actual.

Cullen (1997) expresa que hay una tendencia a considerar las grandes transformaciones sociales, las nuevas demandas y exigencias como naturales e inevitables. Esta tendencia implica riesgos, frente a los cuales sostiene que resulta fundamental formar personalidades autónomas y dialogantes, críticas, comprometidas y responsables, competentes para sostener una moral pública. Afirma que en un mundo en el que se tiende a estimular la desigualdad, el individualismo y la competitividad es necesario contar con fundamentos para analizar críticamente esas situaciones y ponerle los límites que exige la justicia social. De esta manera abrimos caminos para ser partícipes activos en la construcción de la democracia social.

Para este filósofo, la educación supone *“una socialización que, al ser por el conocimiento fundado y válido, forma sujetos sociales, capaces de comprender y modificar esa misma realidad social en la cual se incorporan”* (Cullen, 1997:206).

Esta afirmación conduce a analizar y cuestionar la denominada sociedad de la información en la que estamos inmersos. La circulación masiva y electrónica de la información rompe las defensas culturales y nos encontramos bajo la influencia de todo tipo de valores, normas y modelos. Frente a esta situación es importante desarrollar y fortalecer formas de evitar la aceptación ingenua de todo lo que se nos presente o lo que socialmente se pretenda imponer. En consecuencia, resulta necesario adoptar un pensamiento crítico para valorar con autonomía estas realidades.

Solo así será posible transformar la realidad en la que vivimos. Es otras palabras, enseñar implica razonar moralmente empleando principios éticos en la fundamentación de los valores y las normas.

En este sentido Freire (2005) plantea que respetando la naturaleza del ser humano, la enseñanza de contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.

Si consideramos la concepción de educación planteada por el filósofo, entendemos que educar implica socializar pautas, valores, normas y saberes que le permitan alcanzar un desempeño social así como su realización individual.

Tal como se viene presentando el tema, encontramos coincidencias entre el planteo de Cullen (1997) y los fines que se proponen en el programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Ambos sostienen que la escuela debe educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción del conocimiento, desarrollando la criticidad en relación al conocimiento y a la información, y formando al alumno como sujeto ético corresponsable en sus decisiones.

Frente a esta concepción de los fines de la educación surge la necesidad de enseñar contenidos, con toda la intencionalidad y la profesionalidad necesaria para formar éticamente a ciudadanos mediante un conocimiento legitimado públicamente. De esta manera se garantiza el acceso a las fuentes de la cultura de todos para formar a un sujeto ético, responsable y consciente de sus decisiones.

En consecuencia, como profesionales de la enseñanza debemos reflexionar sobre nuestras relaciones con el conocimiento y con los valores ya que la formación ética y ciudadana es una tarea que nos trasciende y nos atraviesa:

Los educadores apostamos a una socialización por el conocimiento legitimado públicamente, a que podamos construir una moral pública y solidaria, a que se puedan formar sujetos sociales críticos, autónomos, responsables. Y desde ahí, apostamos a que se pueda transformar la sociedad, sabiendo que no lo hace solo la escuela, pero también que no se logra sin ella (Cullen, 1997:207).

Por su parte Paulo Freire (2005) considera que la ética es inseparable de la práctica educativa ya que no es posible pensar en sujetos histórico-sociales que sean capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de transformar la realidad social si no pensamos en sujetos éticos.

### **1.3 Cualidades de los docentes como intelectuales**

Al posicionarnos desde una perspectiva crítica de la educación, es fundamental señalar que: *“enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”* (Freire, 2005:47). Este enfoque de la educación exige pensar la docencia de manera diferente a la que habitualmente se maneja a nivel social.

En este sentido se considera que el docente es capaz de generar las condiciones apropiadas y posibilitadoras para que se produzca la construcción de conocimiento. Resulta oportuno detenernos a señalar las cualidades de los docentes que son indispensables para que esto acontezca.

Partimos de los aportes de H. Giroux (1990) quien argumenta que los docentes son intelectuales. Afirma que los educadores son agentes que, no solo transmiten conocimiento sino que también lo producen y asumen la responsabilidad de su tarea.

El docente concebido como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quien enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza. Estructura el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y el aprendizaje.

En palabras del autor:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que los mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar (Giroux: 1990:9).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se entiende que los docentes se cuestionan lo que enseñan, el modo en que lo hacen y los objetivos que persiguen. Pensar al docente como intelectual implica asumir una responsabilidad ética y moral en el terreno que se desempeña. Se propone ampliar caminos en la educación reflexionando sobre alternativas en su práctica docente.

Esta concepción de la docencia supone una necesaria articulación entre teoría y práctica. Fundamenta esta relación a fin de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la acción docente.

Sobre este punto Habermas, en Carr y Kemmis (1988), argumenta que se requiere una integración entre la teoría y la práctica a través de un proceso dialéctico que implique reflexión, ilustración, y lucha política con el objetivo de la emancipación.

Considera entonces que la relación entre la teoría y la práctica no puede limitarse en prescribir una práctica en base a la teoría, sino que ambas deben influirse mutuamente para que la praxis educativa pueda orientarse hacia una acción social transformadora trascendiendo el ámbito escolar.

Por otra parte Freire (2005) destaca que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica:

La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea o, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente (Freire, 2005:39-40).

Para el autor es crucial que los docentes reflexionen críticamente acerca de sus prácticas, las de ayer y las de hoy, con el propósito de superar una práctica espontánea o ingenua y avanzar hacia una práctica crítica.

Argumenta que una de las tareas principales de la práctica educativa implica un pensar acertadamente para desarrollar la curiosidad crítica como motor de conocimiento, siendo esta la que nos empuja, nos motiva a develar lo implícito de la realidad a través de la reflexión.

El autor sostiene que el pasaje de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, “(...) *el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador*” (Freire, 2005:40).

El docente, en este sentido, es considerado como un creador de las condiciones necesarias para que se produzcan verdaderos aprendizajes de educadores y educandos. Para que esto acontezca se exige la presencia de educadores y educandos creadores, investigadores, inquietos, curiosos, humildes y persistentes, que adopten una postura dialógica y se asuman como seres epistemológicamente curiosos. Estas prácticas sociales y educativas les permiten transformarse en sujetos activos en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Se percibe así la importancia del papel del educador que tiene que enseñar a pensar acertadamente dejando vislumbrar a los educandos la belleza de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos capaces de intervenir en él.

Por otra parte Freire expresa:

Ninguna verdadera formación puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación (Freire, 2005:46).

Por tanto, en una práctica específicamente humana es contradictorio entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos y los sueños inherentes al ser humano sean reprimidos. De igual modo, el autor insiste y explicita claramente que no es posible pensar que la práctica educativa vivida con

afectividad y alegría pueda prescindir de la disciplina intelectual que supone el desarrollo de la curiosidad epistemológica.

Sostiene que es necesario imaginar lo que puede llegar a representar en la vida del alumno un simple gesto del educador. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo. Lo que significa recuperar la autoestima y la confianza, en lo que es y lo que hace. Para ello, Freire (2005) propone una reflexión sobre el saber, incluyendo el saber de los gestos ya que considera que ha sido desatendido.

El autor reflexiona acerca de la afectividad docente de esta manera:

No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e “incolore” me ponga en mis relaciones con los alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad (Freire, 2005:35).

Por consiguiente, no debemos perder de vista la presencia de la afectividad en la práctica educativa como aspecto constitutivo del proceso de búsqueda de personas que se están formando, creciendo, cambiando, reorientándose. Personas que son capaces de negar los valores, de desviarse y de transgredir o de compartir los existentes.

Esto implica un alto nivel de responsabilidad ética de los educadores. Por la cual, el autor entiende que no se puede negar una atención dedicada y amorosa a las problemáticas de los educandos y se debe tener en cuenta que no significa perjudicar el tiempo pedagógico de la docencia. En este sentido, la afectividad no tiene que asustarnos, no debemos manifestarnos con temor.

Freire advierte sobre la potencialidad y responsabilidad que implica la práctica educativa:

Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde

sentido. Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no solo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente agrego (Freire, 2005:136).

Sorprendentemente entonces, existe esa fuerza que nos lleva a superar las condiciones del trabajo docente que nos permite emprender la búsqueda del *ser más*. Es esa curiosidad, junto con la capacidad de reconocernos como seres históricos inconclusos, la que nos inquieta, nos mueve, nos coloca en el camino de búsqueda. El autor destaca que sin ellas no es posible aprender ni enseñar.

Esta vocación ontológica de *ser más* es la que nos posibilita sobrevivir a las negatividades del quehacer, dejar de lado las adversidades y entregarse a la profesión docente siendo capaz de brindar “(...) *amorosidad no solo a los alumnos sino al propio proceso de enseñar*” (Freire, 1994:62) y señala que es la cualidad sin la cual el trabajo pierde significado.

## **2. La infancia como construcción social**

### **2.1 De la sociedad industrial a la sociedad de la información**

La sociedad contemporánea ha impuesto un ritmo de vida condicionado a un tiempo de transformaciones cada vez más aceleradas que no requiere, de la capacidad crítica para comprender al otro. Esta realidad en devenir no admite una postura de adaptación a la sociedad, por el contrario, exige una postura educativa crítica y de resistencia para asumir la responsabilidad profesional que implica comprender y educar a la infancia actual.

Para entender la infancia actual es necesaria una mirada retrospectiva que la sitúe en un tiempo y un espacio social. Los historiadores han señalado que la infancia es una construcción histórica que tiene origen en la sociedad industrial, contextualizada en la modernidad. Su origen se vincula a su concepción como una edad diferenciada de la adultez, con particularidades evolutivas propias y necesidades específicas.

Sin embargo, en esta concepción fundacional se han ido modificando las fronteras entre la infancia y la adultez. Esto ha dado como resultado, en cierta medida a la disolución del concepto de infancia, que provoca la construcción de una percepción distorsionada del niño.

Sandra Carli (2003) destaca que varios aspectos han contribuido a la disolución del concepto de infancia. Entre ellos señala: el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares; las políticas neoliberales; la incidencia y el crecimiento del mercado y los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil.

Por tanto, la actual sociedad globalizada, nos expone a la expansión y diversificación de formas y medios de comunicación. Según afirma *Dufour* (2003) la televisión se ha constituido en una nueva práctica del lenguaje. Los niños tienden a estar varias horas expuestos a imágenes violentas, a un contenido publicitario omnipresente que no hace más que confundirlos en la construcción de sus subjetividades y hasta suplanta a la familia como medio de transmisión generacional de la cultura.

En el mismo sentido Bernard Charlot (2008), plantea que la educación está siendo víctima de la globalización neoliberal,

(...) lo cual implica que ésta debe ser pensada y organizada dentro de una lógica económica y como preparación al mercado de trabajo. Ella es acumulación de capital humano. (...) en consecuencia los planes de estudio deben ser pensados en términos de adecuación frente a las demandas del mercado. Hay una presión de los sectores económicos sobre los planes de estudio (Charlot, 2008: 10).

De esta manera la educación se reduciría a una mercancía, ignorando su carácter de derecho humano, de derecho a la identidad cultural y a la diferencia cultural.

Desde esta perspectiva, Tenti Fanfani (2007) describe la sociedad posmoderna en la que se encuentra inserta la infancia actual. Destaca que se trata de una sociedad que privilegia el egoísmo, lo privado, la lógica utilitaria y calculadora por sobre la acción colectiva, la solidaridad y lo público. Entonces, el niño al ingresar a la escuela se encuentra con una cultura diferente a la que



promueve la sociedad lo que le genera conflictos muchas veces difíciles de resolver. Se encuentra con la cultura escolar que lo ubica en una situación de igualdad con respecto a los otros niños, lo hace reflexionar sobre situaciones sociales justas, de respeto, trabajo colaborativo, cultivando el espíritu de solidaridad para la convivencia armoniosa.

De manera particular, tanto la escuela como la familia son parte de la sociedad y su funcionamiento está atravesado por lo que Bauman (2002) denomina modernidad líquida. Un modelo de sociedad caracterizada por el cambio instantáneo, volátil y una vida basada en el individualismo. En consecuencia, como afirma Dussel, (en Tenti Fanfani, 2006), nos encontramos frente a una crisis de transmisión cultural ocasionada por los cambios en las dinámicas sociales de los nuevos tiempos. Por consiguiente, esta crisis significa un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones que exige una nueva representación de la infancia.

Al respecto, Carli (2003) sostiene que esta situación demanda una visión del niño como sujeto en construcción.

(...) el tiempo de infancia es posible si hay, en primer lugar, prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad. Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia. En la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando amenazada por las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado de su rol público (Carli, 2003:2).

La autora plantea que el tiempo de infancia será posible si se considera al niño como sujeto en crecimiento, que necesita constituirse con necesidades específicas que deben ser atendidas especialmente. De ahí la importancia que tiene para todos los niños poder imaginarse un futuro propio, asumiendo responsabilidades y ejerciendo plenamente sus derechos.

La infancia, entonces, como argumenta Carli (2003) es una construcción social y como tal constituye una responsabilidad de la sociedad. Al mismo

tiempo requiere de todos los agentes que la componen una postura crítica para iniciar a las nuevas generaciones en el mundo a través de su participación.

Desde esta perspectiva, la educación es una acción política en la cual nos posicionamos para orientar la práctica educativa. En este sentido Arendt, citada por Dussel en Tenti Fanfani (2007) sostiene:

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficientemente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la rutina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven, Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos (...) (Dussel en Tenti Fanfani, 2007:68).

A partir de la cita anterior, señalamos que para la autora la educación se convierte en una autoridad cultural que tiene la responsabilidad de habilitar el acceso a los bienes culturales necesarios para introducir a la infancia en el mundo.

De esta manera, estaría planteándose una posibilidad para superar la negación generacional y convertir a los hombres en seres humanos hospitalarios con los recién llegados (niños y jóvenes).

Considerando los aportes teóricos de los autores citados, es posible afirmar que la concepción de infancia ha sufrido transformaciones con el transcurso del tiempo. Transformaciones, que responden evidentemente a demandas y exigencias sociales y culturales. Los adultos, han sido históricamente los transmisores de esa cultura legitimada que les permitirá a los jóvenes integrarse a la sociedad.

No obstante, cuando parecía encontrarse cierta estabilidad o equilibrio entre generaciones surge un nuevo agente, que termina por alterar lo inalterable. Se trata de la aparición de los medios masivos de comunicación y la tecnología que no hacen más que desdibujar y debilitar las representaciones sociales.

Frente a esta aparición, resulta fundamental apostar y garantizar el ejercicio de un derecho fundamental del niño: el derecho a la educación, el

acceso a la escuela como espacio privilegiado donde se construyen los sujetos sociales mediante la transmisión cultural. Para una incorporación crítica de la infancia a la sociedad será importante el trabajo conjunto de todos los actores responsables de la formación de las nuevas generaciones: familia y escuela.

## **2.2 El niño como sujeto de derecho**

Como se ha venido planteando, el hecho de que la sociedad asegure su continuidad por medio de la educación ha conducido a que las generaciones adultas influyan naturalmente sobre las nuevas generaciones. Por tanto, han asumido la responsabilidad de la transmisión cultural y del derecho a educar como una función social.

La Convención de los Derechos del niño y la Ley de Educación vigente 18.437 reconocen y explicitan las responsabilidades de las instituciones (estado, familia, escuela) para que se garantice el derecho a la educación.

Sobre el tema Reina Reyes (1972) señala que desde 1789 la educación es reconocida como un derecho humano fundamental que debe ser respetado. Actualmente La Convención de los Derechos del niño (1989) establece en dos de sus artículos lo siguiente:

Artículo 28 - Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación (...)

Artículo 29, 1 - Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...)

A nivel nacional, La ley General de Educación N° 18.437 (2008) declara “de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho fundamental humano” (Artículo 1).

También establece los principios que regularán la educación en el territorio nacional: “Por el efectivo cumplimiento del derecho a la educación las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades” (Artículo 8).

Cuando hace referencia al principio de la participación expresa que: “(...) el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomías de las personas” (Artículo 9).

Retomando los aportes de Reyes (1972), la autora cita a Piaget quien afirma que

(...)el derecho a la educación no es sólo el derecho a frecuentar escuelas, sino que es también el derecho a una educación que procure el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en la escuela todo lo que es necesario para la construcción de una razón activa y de una conciencia moral viva (en Reyes, 1972:4).

Para ello, reclama un ambiente social específico que no sea de sumisión, de sometimiento, sino, un ambiente social favorable que le permita al niño el desarrollo de sus potencialidades para el logro de una inserción crítica a la sociedad. Considera que en el acto educativo se enfrentan una personalidad madura y una personalidad en inicial proceso de formación en donde la primera ejerce una necesaria autoridad sobre la otra considerando que dicha autoridad del maestro sobre el niño debe ser primordialmente de índole afectiva.

En este sentido, el papel del docente en cuanto a la afectividad es relevante. La autora sostiene que las vivencias infantiles tienen singular importancia en la formación de la personalidad y de allí que los resultados inmediatos de la relación pedagógica pueden diferir de los resultados mediatos de las situaciones sociales que en el futuro vivirá el educando.

Reconociendo entonces la relevancia de la afectividad en las relaciones pedagógicas Reina Reyes expresa:

En la vida del maestro los niños pasan; en la vida de los niños, los maestros quedan, como maestros de sometimiento o maestros de libertad. Por esta razón la conducta que se desea lograr en el niño no debe ser conseguida por medios que generen, por vía emotiva, una situación de sometimiento a la autoridad del educador, porque esto

puede ser obstáculo para la afirmación de sí mismo y para una correcta socialización.” (Reyes, 1972: 77)

La autora sostiene que conocimientos que hoy se poseen sobre el desarrollo psicobiológico del niño fundamentan los valores pedagógicos de la educación laica que armonizan los fines individuales y los fines sociales de la misma: *desarrollo de la personalidad y fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales (Art. 6° de la declaración de los derechos humanos).*

### **3. La cultura infantil y las relaciones con el saber**

#### **3.1 El conocimiento como deseo**

Desde una perspectiva histórica, el psicoanálisis se ha vinculado y comprometido con el campo pedagógico generando encuentros y desencuentros.

Filloux (2001) sostiene que el psicoanálisis ha generado aportes teóricos acerca de relación maestro-alumno analizando el fundamento del deseo o del rechazo de saber en el alumno. Esto conduce a preguntarnos ¿cuál es el origen del deseo?

Según sostiene Freud (citado por Filloux ,2001) los deseos del niño son en primera instancia deseos sexuales, pulsiones que trae consigo al mundo manifestándose de manera diferente a lo largo de cada etapa de su vida.

Desde la perspectiva psicoanalítica entonces, considera que el deseo de saber aparece muy temprano en la vida psíquica del niño. Ese deseo primario de saber durante los primeros años tiene por objeto el propio cuerpo y el cuerpo del otro y se encuentra vinculado con el desarrollo de la libido, entendida por el autor como energía resultante de la pulsión sexual.

El autor entiende que cuando el niño alcanza la etapa escolar, paulatinamente tiene que controlar, reprimir esas pulsiones propias de su desarrollo afectivo sexual para incorporarse a ese modelo social. Dirige su

libido, su energía sexual a otros fines sociales y culturales que carecerán de carácter sexual y le permitirán realizar la trayectoria del aprendizaje escolar. Freud sostiene que esto es posible gracias a los procesos de sublimación, procesos psíquicos que le permiten al niño orientar sus deseos sexuales hacia otras metas culturales, que además serán placenteras para el niño.

En este mismo sentido, Allidieri (2008) considera que el origen de toda curiosidad intelectual y deseo de saber deriva de la curiosidad sexual infantil que se manifiesta hasta aproximadamente los 5 años de su vida. A partir del proceso de sublimación esa curiosidad sexual es desviada, remplazada por la curiosidad intelectual y científica que le permitirá participar de la actividad escolar y lo conducirá hacia fines socialmente valorados.

Filloux tomando los aportes de Freud considera entonces que:

Si una de las funciones de la escuela es “hacer funcionar” el deseo de aprender que se constituyó en el niño, permitir el desarrollo de sus capacidades intelectuales, iniciarlo en una cultura, desde este punto de vista podemos considerarla como un agente potencial de sublimación (Filloux, 2001:33).

Por consiguiente, estos aportes evidencian el importante lugar que ocupa la escuela en la vida del niño para potenciar los procesos psíquicos de sublimación que le permitirán realizar el tránsito del mundo privado (interior), al mundo público (exterior). En ese ingreso del niño al mundo público, al mundo social, es fundamental la acción del maestro ya que constituye un representante del discurso social que tiene como responsabilidad de ofrecer a los niños el acervo cultural legitimado facilitando la circulación del saber en el aula. Tiene la importante tarea de fortalecer en el niño el sentido normativo y la importancia de lo moral para la relación y el trabajo con el otro. En este sentido, la escuela como institución social posibilita la construcción subjetiva del niño y su ingreso en el ámbito social.

Por su parte, Bernard Charlot (2008) sostiene que toda relación con el saber implica una actividad intelectual que supone una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Señala que el movimiento para aprender, para

adquirir el saber es inducido por el deseo y por el reconocimiento del hombre como ser inacabado.

En coincidencia con este planteo, Freire (2005) destaca que la curiosidad epistemológica es la cualidad del hombre como ser inacabado. La curiosidad de saber es su motor de búsqueda.

Podemos decir entonces que el deseo, la curiosidad y el reconocerse como ser incompleto posicionan al hombre en el camino hacia la búsqueda del conocimiento, del saber y de ser más.

### **3.2 El aprendizaje como actividad mediada**

En este apartado, se intentarán desarrollar algunas conceptualizaciones sobre aprendizaje centrándonos en los aportes de Vigotsky (1978) y Pichón Riviere (1985).

En primer lugar Vigotsky (1978) centró su interés en la relación entre aprendizaje y el desarrollo de los niños en edad escolar. Argumentó que el hombre transforma el entorno y a sí mismo, como un ser social, natural y cultural. Señala que esta característica, propia de los seres humanos, es la que los diferencia de otros seres, por su capacidad de actuar y transformar el medio en el que vive.

Para el autor, el hombre es un ser que se encuentra condicionado por las interacciones sociales que establece y es moldeado por la cultura en la que se encuentra inmerso, una cultura que él mismo crea y recrea. Es por esta razón que caracteriza al hombre como un ser histórico-social y cultural.

En sus estudios se visualiza un importante interés en el proceso de desarrollo y para determinar lo esencialmente humano, refiere a las funciones psicológicas distinguiendo en ellas dos niveles.

Al respecto, realiza una diferenciación entre las funciones psicológicas naturales y las funciones psicológicas superiores. Las primeras responden a un principio eminentemente biológico con las que se explican determinadas funciones humanas. En contraposición, las segundas son de carácter social que se sustentan en principios que explican la aparición de formas particulares

de atención, memoria, voluntad, conciencia, etc. Ambas funciones aparecen en el desarrollo humano.

En esta oportunidad nuestro centro de interés estará puesto en las funciones psicológicas superiores, ya que, según el autor, se encuentran estructuradas de tal modo que adquieren el carácter de mediación.

En consecuencia, afirma que el aprendizaje involucra distintos procesos evolutivos internos que operan al relacionarse con otros en su entorno. Esto se explica teniendo en cuenta que el hombre es un ser social y por tanto, sus procesos psicológicos se desarrollan en la historia de la cultura y del propio sujeto. En este sentido, podemos afirmar que existen relaciones entre desarrollo y aprendizaje que se van modificando continuamente.

El autor sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores implica un proceso de internalización de los signos culturales. Esto alude a la reconstrucción interna de una operación originada en el plano social. En palabras de Vigotsky (1978:94) *En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).*

De acuerdo a este planteamiento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan primero en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo.

En base a lo expuesto, es posible destacar que en términos del autor, todo aprendizaje está mediado social y culturalmente. Socialmente porque se necesita de los otros para aprender y culturalmente ya que la cultura ofrece los signos y herramientas para poder participar de la transformación del medio.

Cabe destacar que para comprender el proceso educativo es necesario reconocer esta lógica de doble naturaleza que refiere a las funciones psicológicas, ya que es en este plano donde el concepto de mediación adquiere un verdadero significado. En este punto, entra en juego el docente, que en interacción con los niños y en el acto de enseñar mediatiza en ese proceso de internalización de los signos y herramientas culturales.



Valorando esta visión social del aprendizaje, el autor propone la denominada zona del desarrollo próximo, entendida como:

(...) no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vygotsky, 1978: 133-134).

La noción de zona de desarrollo próximo según el autor nos ayuda a explicar que el buen aprendizaje precede al desarrollo. El proceso evolutivo en este sentido va a remolque del proceso de aprendizaje. En consecuencia, los procesos de aprendizaje no son meramente individuales sino sociales.

Entonces, la educación es una actividad racional donde los docentes y el grupo de pares son mediadores primordiales en el aprendizaje. Por tanto, los procesos de aprendizaje se verán condicionados por la interacción entre los mediadores y la comunicación afectiva que se establezca entre ellos será de gran relevancia. En este sentido, los procesos cognitivos estarán ligados a procesos afectivos evidenciándose la conexión indisoluble entre afectividad y cognición.

En esta misma línea de pensamiento podemos ubicar los aportes de Pichón Riviere (1978) quien cuestiona la disociación entre los procesos afectivos y cognitivos. El aprendizaje, para el autor, está relacionado con la noción de vínculo que el autor define como *“la manera particular con que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento”*. Pichón Riviere (1978: 15). Destaca que el aprendizaje parte de un proceso grupal y sostiene que

(...) es a partir de una situación grupal donde deberá surgir el reconocimiento de sí y del otro en el diálogo e intercambio permanente. Esta situación grupal constituye el motor para el aprendizaje social en el que consiste la internalización operativa de la realidad (Pichón Riviere, 1985: 142).

Por su parte, Freire (1970) considera al diálogo como un intercambio que posibilita desvelar la realidad, operar en ella y generar una transformación en el hombre y en el mundo. Desde esta perspectiva ambos autores conciben al aprendizaje como un proceso grupal en el cual la interacción sujeto-realidad se ejerce por medio de una apropiación instrumental por parte del hombre en la que ambos, sujeto y realidad resultan transformados mediante una relación dialéctica.

## **La afectividad como clave pedagógica**

### **4.1 La afectividad en las relaciones pedagógicas**

Luego de las conceptualizaciones teóricas respecto a la educación, el conocimiento y el aprendizaje, intentaremos reflexionar sobre la afectividad en las relaciones pedagógicas. Nos enfocaremos hacia la afectividad y cómo esta influye en las relaciones que se establecen dentro del aula, a fin de despertar el deseo y placer por el saber.

Resulta fundamental para ello, retomar al pedagogo Paulo Freire (2005) cuyos aportes han sido de gran relevancia en el presente trabajo.

El autor sostiene que una verdadera educación no puede pensar en la cognoscibilidad excluida de la afectividad ya que la considera un aspecto fundamental de la práctica educativa. Argumenta que siendo la educación una práctica específicamente humana, la tarea de enseñar no puede prescindir de la afectividad, de los sentimientos, el amor, los gestos, dado que otorgan confianza y autoestima al educando y permiten que pueda ubicarse en posición de deseo y placer en relación al saber.

Reconoce, entonces, el papel crucial del maestro en la tarea de promover la curiosidad epistemológica estrechamente vinculada a la disciplina intelectual sin excluir la afectividad ya que las considera cualidades inherentes al ser humano.

Por su parte, Allidieri (2008) señala la importancia de la afectividad pero manifiesta la preocupación de que en ocasiones los grupos pedagógicos se transformen en grupos predominantemente cohesionados por los afectos.

Expresa, entonces, que el maestro debe jerarquizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, respetando minuciosamente el encuadre educativo para lograr que el aula funcione como grupo pedagógico. Este planteo de la autora sigue la línea de Freire (2005) ya que manifiesta que la dedicación amorosa a las problemáticas personales de los alumnos no debe perjudicar el tiempo pedagógico.

Esto implica, según entiende Allidiere (2008), la necesidad de una relación profunda de los docentes con el conocimiento sin perder de vista la percepción totalizadora de la realidad. La autora cita a Einstein quien señaló: *“No basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirlo en una especie de máquina útil no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada”* (en Allidiere ,2008: 42).

Resulta, entonces, esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo moralmente bueno y apelar al desarrollo armónico de los seres humanos. También manifiesta que, actualmente, en las instituciones educativas se observan determinadas conductas en los niños sobre las que hay que reflexionar acerca de su significado .Al respecto explica que

(...) algunos alumnos manifiestan sistemáticamente conductas “molestas” o agresivas en el aula. Por ejemplo, hablan constantemente en clase, preguntan sin reflexionar previamente acerca del tema, fastidian en forma permanente al grupo o increpan al docente y/o a sus compañeros, “hacen lío”, entran y salen del aula ruidosamente, etcétera (Allidiere, 2008:31).

Expresa que desde la “psicología popular” estas actitudes significan un llamado de atención al docente o a los propios pares en busca de afecto. La autora considera que la demanda de amor en las instituciones educativas es una situación frecuente en la actualidad.

Reconoce entonces, la importancia de los vínculos en las relaciones pedagógicas, lo que implica el involucramiento personal y la transferencia de emociones positivas en sus clases. Esto resulta esencial para que el aula sea un espacio deseado y propicio para la adquisición del saber, el placer por el saber y el desarrollo armónico de los seres humanos.

## **Cierre**

Los bloques temáticos fueron elegidos con el fin de realizar aportes teóricos de distintos autores y disciplinas, en relación con los conceptos considerados claves para el análisis pedagógico del tema que nos ocupa.

Permitió considerar el tema de interés que surgió dentro del aula (práctica) desde un enfoque teórico (teoría), al tiempo que abrió camino para reflexionar y analizar las futuras prácticas de enseñanza (práctica) y las relaciones que se establecen en ellas basándonos en las diferentes manifestaciones teóricas (teoría).

Teniendo en cuenta esto, estamos en condiciones de afirmar que la práctica y la teoría no deberían pensarse de forma aislada sino que por el contrario existe una relación dialéctica entre ambas. Solo valorando esta interrelación entre teoría y práctica, es posible considerarnos como docentes intelectuales y transformadores de nuestras propias prácticas y de la realidad social.

## **Análisis pedagógico**

### **Posicionamiento para el análisis**

El análisis pedagógico se realizará desde la Teoría Crítica y con este objetivo se tomarán aportes de la Ciencia Social Crítica de Habermas (1988).

La Teoría Crítica de la enseñanza cuestiona las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. También señala algunas debilidades de planteamiento interpretativo de la ciencia que exige el uso de interpretaciones

de los docentes que pueden ser ilusorias y por tanto estar distorsionando la realidad.

Argumentan que es necesario develar los autoentendimientos distorsionados para poder superarlos. Para ello es importante identificar aspectos del orden social que frustran la persecución de fines que se proponen los educadores y ofrecer explicaciones teóricas que contribuyan a suprimirlos o reducirlos. Busca entonces, no solo dilucidar los problemas sociales sino buscar maneras para superarlos. De esta manera procura ofrecer a los individuos, un medio para concientizarse de cómo los objetivos y propósitos pueden estar condicionados o reprimidos. La Ciencia Social Crítica trata de iluminar lo oculto a través del autoconocimiento y la autoreflexión crítica como una alternativa a la vida humana.

Habermas, siguiendo a Marx, argumenta que el método que utiliza la ciencia social crítica es la crítica ideológica. Afirma que posibilita que la humanidad se libere de los dogmas, de las limitaciones de la mente y de formas establecidas de la vida social transformando el mundo anterior en uno nuevo.

Por otra parte desde esta ciencia se plantea que el objetivo central de la teoría se sustenta en una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que significa que esta relación no es prescriptiva ni directiva, sino que se considera la práctica como un foco generador de teoría, elaborada conjunta y colaborativamente entre teóricos y prácticos a través de la reflexión conjunta.

La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la ilustración de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación (Carr y Kemmis, 1988:157).

Teniendo en cuenta este vínculo dialógico entre teoría y práctica, así como la observación y participación en la realidad educativa, se realizará un

análisis pedagógico con la finalidad de buscar posibles explicaciones a las situaciones educativas planteadas.

### **Análisis reflexivo**

Para la realización del análisis pedagógico se tomarán en cuenta algunas dimensiones que surgen de las interrogantes que se han desarrollado en el presente ensayo, en vistas de intentar responderlas tomando en consideración los aportes teóricos de los autores seleccionados para el abordaje de esta temática.

## La afectividad como generadora del deseo de aprender

### Situación vivenciada en un grupo de tercer año en una escuela A.PR.EN.D.E.R

A dos semanas del inicio de clases ingresa un niño proveniente de una institución ubicada geográficamente en la cercanía de esta escuela. Le habían otorgado el pase debido a su conducta inadecuada, conducta que continuó en el nuevo centro educativo.

Se caracterizaba por molestar a sus pares y docentes de manera constante y presentaba gran dificultad por centrarse en las actividades escolares. Agregado a esto, día a día al finalizar el recreo, sentado en la escalera manifestaba que no quería estar allí.

Su disposición por aprender era escasa, pese a que demostraba condiciones para hacerlo. Ante cada actividad, optaba por tirar su cuaderno y repetir una y otra vez que nada iba a hacer y que para nada le servía eso que se le quería enseñar.

Algunos compañeros intentaban acercarse a él, pero no hacía más que resistirse a establecer relaciones. Cuando las docentes se acercaban a hablarle reaccionaba tapándose los oídos, gritando e insultando. Su comportamiento y conducta parecían poco a poco una situación naturalizada y los niños y maestras no hacían más que convivir bajo aquellas circunstancias.

Durante un tiempo sentían que habían agotado los medios para lograr un cambio en el niño. Sin embargo la contención afectiva brindada desde el ingreso del niño al grupo logró modificar la visión acerca de las maestras, los compañeros, del saber y de la escuela. La maestra mantuvo distintos encuentros con el niño. Hubo un diálogo reflexivo, en distintos espacios de la institución, que fueron generando una empatía que beneficiaba la relación pedagógica. Así se fueron abordando algunas problemáticas personales del niño pero sin descuidar el tiempo pedagógico. El propósito era modificar la visión y postura del niño para resolver conflictos con sus pares o para modificar la negación o la intolerancia a la frustración frente al saber.

Con estas prácticas se pasó de un “no quiero, no puedo” a un “lo voy a intentar, lo voy a lograr” palabras que fueron nuevas en el vocabulario del niño. El niño poco a poco comenzó a realizar las tareas con entusiasmo, participando de todas las actividades propuestas y mejoró significativamente la relación con todos los miembros de la institución.

Esta situación permite ser analizada desde dos puntos de vista desde la visión del niño y desde la del docente. En primera instancia es importante analizar la forma en la que se presentó el niño ante el nuevo grupo. Desde el inicio se manifestó molesto, agrediendo e insultando a quien intentara acercarse y vincularse con él. Recordemos que él y todos sabían que había llegado a esta escuela por su mala conducta en la escuela a la que concurría.

Este punto puede ser pensado valorando los aportes de Allidiere (2008). Estas actitudes, propias de este niño, podrían representar llamados de atención hacia docentes y compañeros demandando afecto. (pág. 27 M.T) Lo que el niño hace es comportarse de una forma que resulta ser “no esperable” en la institución educativa, en el salón de clases. De esa manera, atrae la mirada del otro, provoca el comentario del otro y en algunos casos, la reacción del otro. Hasta podríamos pensar que el niño se siente centro de interés y atención reclamando su espacio que quizá no haya encontrado en relaciones e instituciones anteriores.

Siguiendo con el análisis, pero posicionados desde la postura y acción del docente como agente responsable en la tarea de enseñar, es pertinente retomar los aportes de Paulo Freire. Desde su concepción de educación (pág. 6 MT) destaca que los docentes que tienen la responsabilidad de enseñar pueden ejercer su praxis posicionándose desde dos lugares, la dominación o la liberación.

En el primer caso, el educador no establece una relación de intercambio ni genera un clima favorecedor del deseo por aprender, sino que se trata de una modalidad domesticadora en la que al educando le transfieren conocimientos. La postura de este, es totalmente pasiva y no participa de forma activa en su proceso de aprendizaje. Con esta postura no se hace más que dejar al niño en la curiosidad ingenua con la que el niño llega a la escuela, sin abrirle otros caminos al conocimiento y comprensión del mundo.

Sin embargo, esta concepción no es la que adoptó la docente involucrada en la situación desarrollada. Muy por el contrario, se visualiza una praxis liberadora, humanizadora, a través de la cual busca analizar y reflexionar con el niño sobre la situación vivida pero no solo para comprenderla sino para cambiarla.



Con esta postura se emprende la búsqueda de superación de la educación domesticadora, concientizándose sobre las contradicciones del mundo, ofreciendo a los hombres prácticas de reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sus dificultades y sus responsabilidades creyendo y posibilitando el desarrollo del hombre en sociedad. El diálogo que proponía la maestra con este alumno constituía un espacio de reflexión sobre él, sus vivencias, sus preocupaciones y sus comportamientos. También sobre los efectos de esas acciones en los demás.

Desde esta perspectiva, es posible visualizar que la docente no descuida ni las relaciones sociales, ni el tiempo pedagógico adhiriendo así lo que plantea Cullen (pág.9 MT) al afirmar que la educación es *“una socialización que, al ser por el conocimiento fundado y válido, forma sujetos sociales, capaces de comprender y modificar esa misma realidad social en la cual se incorporan.”*

Entonces, entendemos como a través de la acción docente el niño pudo superar la realidad de la cual provenía y lograr un desempeño social válido en el contexto escolar. Logró establecer relaciones adecuadas con sus pares así como también se involucró en la tarea escolar para la cual no tenía dificultades culturales.

Se pone de manifiesto la importancia de las prácticas educativas de la docente basada en el diálogo, en la capacidad de escuchar y comprender empáticamente al otro, de brindar los espacios para generar instancias de interacción, intercambio y reflexión. A través del acercamiento personal y afectivo se crearon condiciones apropiadas que favorecieron la relación entre pares, con los adultos y con el saber. Esto último se evidencia en las expresiones del niño que denotaron un cambio en su postura frente al saber. Había dejado de decir “no puedo, no quiero” y se comprometía con su educación al decir “lo voy a intentar, lo voy a lograr”.

Es evidente que para lograr este proceso de transformación en el niño y lograr así una mejor estadía en el centro educativo, fueron varios los aspectos que estuvieron presentes. Entre ellos, podemos destacar que indudablemente hubo un importante reconocimiento del diálogo como motor indispensable al momento de establecer relaciones. La transformación en la postura y acción

del niño, no hubiera sido posible sin la presencia de una interacción comunicativa, afectiva entre los agentes involucrados: pares y docentes.

Podemos afirmar que a través del diálogo se logró cierta comprensión entre educador y educando. En ella, el niño pudo expresar sus sentimientos, sentirse respetado y escuchado encontrando un lugar de confianza para crecer y aprender con entusiasmo. En esa institución educativa, en esa aula se habilitó un espacio a su infancia y a sus derechos. El haber encontrado su espacio, el ser escuchado, respetado y valorado tal cual es, provocó al niño y lo hizo interesarse por el conocimiento. En relación a esto, es posible reconocer que como consecuencia de la relación que el niño logró establecer con la docente y sus pares, progresivamente se fue despertando en el niño la curiosidad epistemológica (Freire, 2005) y el deseo por aprender (Filloux, 2001).

Al respecto Freire sostiene que el diálogo se transforma en una relación horizontal que provoca un clima de confianza entre los sujetos. En él, está presente y es indispensable el amor, la humildad y la fe en los hombres y lo afirma de esta manera: (...) *La educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; sino que busca transformarla por solidaridad, por espíritu fraternal* ” (pág.8 MT).

Cabe destacar, entonces, la importancia de las relaciones pedagógicas en las cuales se produce un diálogo intercultural entre docentes y alumnos.

Al respecto, es posible retomar algunos aportes de Pichón Riviere (1985) quien refiere a la importancia del proceso grupal en los procesos de aprendizaje. Destaca que el aprendizaje parte de un proceso grupal y sostiene que

(...) es a partir de una situación grupal donde deberá surgir el reconocimiento de sí y del otro en el diálogo e intercambio permanente. Esta situación grupal constituye el motor para el aprendizaje social en el que consiste la internalización operativa de la realidad (pág. 25 MT).

El autor reconoce a los docentes y los niños como mediadores primordiales en la interacción y comunicación afectiva que se establezca entre

ellos, lo que condicionará los procesos de aprendizaje. En este sentido, los procesos cognitivos estarán ligados a procesos afectivos evidenciándose la conexión indisoluble entre afectividad y cognición.

El análisis de la presente narrativa pone de manifiesto varios aspectos que nos permiten pensar en la importancia de una práctica educativa basada en la afectividad evidenciando que puede ser generadora del deseo de ser, en tanto sujeto de relación y en consecuencia, del deseo de aprender como condición de ese ser persona.

### **Reflexionar sobre la práctica educativa para garantizar el derecho a la educación**

En un grupo de primer año se realiza un taller al menos dos veces por semana. Casi la totalidad del grupo espera de forma ansiosa que llegue el día del taller manifestando el placer de participar en la actividad y por el docente que lo realiza. Se siente en los pasillos de la escuela expresiones como: “Hoy es el mejor día que venimos a la escuela”; “qué suerte, tenemos taller”.

Sin embargo, una niña antes del momento de asistir siempre decía: “Maestra me duele la panza”, “maestra, me duele la cabeza”, y finalmente “Maestra, no quiero ir al taller.”

Luego de varios diálogos fracasados sobre el motivo de no querer asistir, la niña expresó su tristeza y manifestó que el docente del taller se dirigía a ella con palabras que no le agradan, que le incomodan y le molestan: por ejemplo “¿Qué me miras con cara de marmota?”

Por más de que la niña logró poner en palabras el motivo por el que no quería asistir al taller, no se logró revertir su postura por lo que no quiso concurrir al mismo ni intentar ningún tipo de diálogo con el docente responsable de este. Por el contrario, argumentaba que la forma de expresarse del docente y las palabras que el mismo utilizaba para dirigirse a ella eran hirientes, la hacían sentir avergonzada frente a sus compañeros y muy triste.

Este relato nos conduce a pensar y repensar en el papel que desempeña el docente en la formación y enseñanza de la infancia. También evidencia la necesidad de reflexionar sobre nuestras prácticas para producir condiciones de enseñanza que favorezcan los aprendizajes.

Nos preguntamos ¿de qué manera el profesor del taller piensa su práctica? .Parecería que no está teniendo en cuenta lo que sucede con algunos de los alumnos. La niña manifiesta disgusto y tristeza por las palabras y los gestos que el docente utiliza para dirigirse a ella, pero el docente no lo toma en cuenta. Además la niña se niega a continuar asistiendo al taller, sin causar consecuencias inmediatas en la postura del docente quien no modifica su quehacer, por lo que podríamos afirmar que no le da importancia a los gestos, oponiéndose al pensamiento de Freire (2005). Al respecto el autor afirma que

(...) es necesario imaginar lo que puede llegar a representar en la vida del alumno un simple gesto del educador. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo. Lo que significa recuperar la autoestima y la confianza, en lo que es y lo que hace (pág. 14 MT).

Nos queda la duda si el docente ha tomado conciencia de las consecuencias de sus dichos y gestos o si es un comportamiento naturalizado y probablemente heredado culturalmente.

Es de señalar que la ausencia de reflexión para pensar la práctica puede poner en riesgo el derecho a la educación. Retomando las palabras de Reina Reyes (1972)

(...)el derecho a la educación no es sólo el derecho a frecuentar escuelas, sino que es también el derecho a una educación que procure el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en la escuela todo lo que es necesario para la construcción de una razón activa y de una conciencia moral viva (pág. 20 MT).

En base a esto, podemos cuestionarnos si el derecho a la educación está efectivamente garantizado o por el contrario está siendo vulnerado. Si la niña está dentro de la institución escolar, pero no quiere asistir a un taller incluido en el horario escolar con la finalidad de promover otros aprendizajes y potenciar la integralidad del ser humano, entonces podemos decir que no está gozando del derecho a la educación. Pues este, no solo implica estar dentro de un centro educativo sino participar y disfrutar de todas y cada una de las actividades que en este se promuevan, siempre bajo el mismo objetivo: formar al niño en su totalidad.

Según afirma la autora, para que se cumpla el derecho a la educación debe de existir un ambiente social específico favorable que le permita al niño el desarrollo de sus potencialidades y una inserción crítica en la sociedad. Ese clima al que se refiere Reyes no debe ser de sometimiento ni de sumisión sino un clima democrático en el cual se ejerza una necesaria autoridad de carácter afectivo como eje de las relaciones pedagógicas. Reconoce que:

En la vida del maestro los niños pasan; en la vida de los niños, los maestros quedan, como maestros de sometimiento o maestros de libertad. Por esta razón la conducta que se desea lograr en el niño no debe ser conseguida por medios que generen, por vía emotiva, una situación de sometimiento a la autoridad del educador, porque esto puede ser obstáculo para la afirmación de sí mismo y para una correcta socialización (pág. 20 MT).

Estas ideas nos permiten pensar en la importancia de la acción del docente en las relaciones pedagógicas ya que éstos dejan huellas imborrables que influirán en la formación de la personalidad y en las situaciones sociales que en el futuro vivirá el educando.

En el mismo sentido, señalamos aportes de Giroux (1990) que resultan de gran significado.

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que los mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo

y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar (pág. 11 MT).

La acción del docente involucrado en esta situación educativa parece ser contraria a lo que plantea Giroux ya que sabiendo el rechazo que está generando con su actitud, no asume su responsabilidad para replantearse su forma de enseñar ni los efectos que causa su quehacer en el aula.

En otro nivel de análisis, se destaca en acuerdo con Freire (pág. 13 MT), que siendo la educación una práctica específicamente humana, no es posible separar la disciplina intelectual de lo afectivo. Considerar esta relación es relevante para comprender los acontecimientos relatados que llevan a la autoexclusión de una alumna de la actividad del taller. Aspecto que en la situación no parece ser contemplada. Es así que el autor argumenta que la práctica educativa liberadora se debe visualizar como un todo que comprende la afectividad, la alegría, la capacidad científica y el dominio técnico al servicio del cambio o de la permanencia. Solo así la educación apunta a la libertad y a la transformación de los sujetos. Por consiguiente, reconoce la importancia del amor en el acto de enseñar, ya que sin este no existe la posibilidad de habilitar al otro, de permitir al otro ubicarse en posición de deseo en relación al saber, y por ende deseo de aprender.

Teniendo en cuenta la postura del docente en la situación planteada, es posible afirmar que no actúa como intelectual transformador, ya que no adopta una postura crítica y reflexiva sobre su acción a fin de transformarla.

En cambio, si tal como plantea Giroux (pág. 12 MT), se pensara como intelectual transformador, debería no solo actuar sino que también reflexionar sobre su tarea asumiendo una responsabilidad ética en relación a sus alumnos, estableciendo comunicación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. En este sentido, si consideramos las ideas de Carr y Kemmis (pág. 12 MT) la relación entre teoría y práctica no puede limitarse a prescribir una práctica en base a la teoría, sino que ambas deben influirse mutuamente para que la praxis educativa pueda orientarse hacia una acción social transformadora trascendiendo el ámbito escolar. Por esto resulta de gran valor

reflexionar como docentes desde nuestra labor, a fin de buscar respuestas a las cuestiones planteadas, promoviendo la reflexión y buscando alternativas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Esta concepción de la docencia supone una necesaria relación dialéctica entre teoría y práctica. Fundamenta esta relación a fin de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la acción docente para garantizar un derecho fundamental de los seres humanos, el derecho a la educación.

### **La afectividad, una clave pedagógica**

En un grupo de quinto año la maestra dedicaba todos los días a la entrada un momento de recibimiento de sus alumnos. Todos los niños que lo desearan podían contar algo. Se creaba un clima de relajación, de comprensión, de empatía y se comunicaban sentimientos, estados de ánimo y emociones. Eso era lo importante en ese momento y durante toda la jornada escolar si era necesario. Cada niño se sentía escuchado y también escuchaba lo que un compañero quería compartir. El clima en el aula era de compañerismo, solidaridad y respeto donde los niños manifestaban sentirse a gusto. Los niños y la maestra se sentaban formando un semicírculo y día a día cada uno decidía donde sentarse, algunos elegían hacerlo junto a la maestra. Por otra parte, al momento de plantear una actividad la maestra habilitaba instancias de colaboración e intercambio de conocimientos, promoviendo y favoreciendo los procesos aprendizajes.

El paisaje que nos ofrece este relato nos remite en principio a los aportes de Vigostky y Pichón Riviere quienes a grandes rasgos destacan el carácter social y cultural del aprendizaje. En relación a lo social Vigotsky (1978) señala la necesidad de otros para aprender, y en cuanto a lo cultural afirma que es la cultura la que ofrece los signos y herramientas para poder participar de la transformación del medio.

También reconoce la importancia en el proceso educativo de lo que denominó zona de desarrollo próximo expresando que

(...) no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (pág. 25 MT).

Entonces, desde este punto de vista la educación sería una actividad racional donde los docentes y el grupo de pares son mediadores primordiales en el aprendizaje. Esto es lo que se visualiza en la situación planteada, un aula en la que se propician instancias de interacción e intercambio permitiendo el conocimiento de lo que el otro piensa, cree y siente, además es un aula en la que se estimula la circulación del saber.

Con esto claramente se pone en evidencia lo planteado por el autor en relación al aprendizaje, afirmando que el hombre es un ser social y su aprendizaje involucra distintos procesos evolutivos internos que operan al relacionarse con otros en su entorno. Por tanto, los procesos de aprendizaje se verán condicionados por la interacción entre los mediadores y la comunicación afectiva que se establezca entre ellos será de gran relevancia en una etapa de la vida del hombre en la que el niño se construye como sujeto social (Carli, 2003).

Con esta situación, podemos observar algunos aspectos teóricos hasta el momento no considerados en las narrativas anteriores. La acción docente apunta al desarrollo del ser en su totalidad. En base a esto, retomamos los aportes de Allidieri (pág. 27 MT) quien reconoce la importancia de los vínculos en las relaciones pedagógicas. Esto implica el involucramiento personal y la transferencia de emociones positivas que se evidencian en el diálogo que mantiene la docente día a día con los niños. De esta forma demuestra interés por saber de ellos, sobre lo que sienten y quieren, habilitando un espacio de intercambio. Esto resulta esencial para que el aula sea un espacio deseado y propicio para la adquisición del saber, el placer por el saber y el desarrollo integral de los seres humanos.



Esto nos lleva a preguntarnos ¿la sociedad apunta a que se establezcan estas relaciones positivas? Tenti Fanfani (2007) aporta algunas respuestas señalando que nos encontramos en una sociedad que “*privilegia el egoísmo, lo privado, la lógica utilitaria y calculadora por sobre la acción colectiva, la solidaridad y lo público*” (pág.16 MT). Esto pone en evidencia la contradicción entre la cultura que promueve la sociedad y la cultura escolar. Por su parte, Bernard Charlot (2008), plantea que la educación está siendo víctima de la globalización neoliberal, privándola de su carácter de derecho humano.

Frente a este panorama, los docentes debemos asumir una postura educativa crítica para comprender y educar a la infancia actual y mostrar una realidad diferente a la que pertenecen. Solo así se podrán recomponer en las aulas relaciones humanas y construir entre todos un mundo cada vez más humano. A eso debe apuntar la educación, a una tarea humanizadora (Freire, 1996).

Es evidente que en la situación planteada la docente comparte esta concepción de educación. Para ella parecen ser importantes las relaciones humanas por lo que promueve, a través de la disposición de los niños en el aula, varias formas de comunicación como mirarse a los ojos y dialogar entre ellos y con la maestra. Estas relaciones dialógicas contribuyen a develar, concientizar y reflexionar acerca de las contradicciones del mundo humano y provocan la curiosidad, el deseo y el placer por aprender. De esta manera se crean las condiciones apropiadas para favorecer la construcción del conocimiento, adhiriendo claramente a la concepción crítica de educación de Freire: “*enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*” (pág.11 MT). Implica la transformación de los alumnos en participantes activos de su propio proceso educativo.

En este análisis hemos podido reflexionar sobre la importancia de la afectividad en las relaciones pedagógicas, siendo un elemento clave al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza.

Es, por tanto, fundamental a la hora de pensar una práctica capaz de despertar la curiosidad por lo nuevo, de descubrir y descubrirse; y como motor de búsqueda del niño por ser más. La afectividad mueve esa curiosidad

epistemológica a la que, Freire (pág.15 MT), relaciona con la vocación ontológica del ser humano.

### **A modo de reflexión**

Es necesario destacar que la elección de estudiar el tema “La afectividad como clave pedagógica” significó un gran aporte para mi formación docente, debido a mi inquietud y convicción sobre el tema. Considero que realizar un análisis de la práctica docente es fundamental para una educación que se oriente hacia la transformación. Si decidimos posicionarnos como docentes intelectuales, debemos sin duda reflexionar cotidianamente acerca de nuestro quehacer y los efectos que produce en los otros y más allá de la escuela.

La elaboración de este trabajo me ha permitido otra apertura y perspectiva sobre el tema y me ha proporcionado herramientas para optimizar el desempeño de mis prácticas, lo cual considero que deben estar en constante y profunda revisión.

Considero que si hablamos de una verdadera educación, aquella que apunta a la humanización resulta impensable separarla de la afectividad, porque que esta le otorga confianza y favorece la autoestima del niño. Solo así el niño podrá enfrentarse al mundo y a la realidad en la que se encuentra inmerso con la posibilidad de confiar en sí mismo. Solo así se podrá despertar en él el deseo y el placer ante lo nuevo, el deseo y el placer de saber.

En tiempos donde urge que la sociedad recomponga las relaciones humanas, los docentes tenemos la responsabilidad de mostrar el mundo nuevo y ajeno, en ocasiones, a la realidad que viven los niños. Resulta fundamental generar las condiciones apropiadas para favorecer los aprendizajes en un clima de aula armónico donde el niño se sienta parte y a gusto propiciando el desarrollo integral del ser humano. En el continuo desafío que implica la tarea

de enseñar es indispensable considerar a la afectividad como clave pedagógica.

### Referencias bibliográficas

- **Allidieri, N.** (2008). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- **ANEP (2008)** .Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- **Charlot, B.** (2008). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- **Carli, S.** (2003). "La infancia como construcción social".
- **Carr, W, Kemmis. S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, España, Ed. Martínez Roca S.LA
- **Cullen,C.** (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* .Paidós Argentina.
- **Dufour,R** (2003) *El arte de reducir cabezas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- **Filloux,J-C.**(2001)*Campo pedagógico y psicoanálisis*.Ed. Nueva Vsión,Buenos Aires.
- **Freire, Paulo.** (1970). *La educación como práctica de libertad*. México, D.F.Siglo XXI.
- **Freire,P.** (2005) .*Pedagogía de la autonomía . Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores Argentina.
- **Freire, P.** (1996). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI

- **Freire,P.** (2006). *El grito manso*. Buenos aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- **Freire,P.** (1994).Buenos Aires. *Cartas a quién pretende enseñar*. Siglo XXI. Editores Argentina.
- **Giroux, H.** (1990), *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires.Ediciones Paidós.
- **Pichon Riviere, E.** (1985). “El proceso grupal” Bs As, Nueva Visión.
- **Pichon Rivier,E.** (1978), *Acerca del Vínculo*; Revista Uruguaya de Psicología N°58.
- **Reyes,R.** (1872). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Ed. Alfa. Montevideo.
- **Tenti Fanfani. E** (2007). *La escuela y la cuestión social*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- **Vygotsky, L.** (1978). “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Barcelona. Grijalbo.