



# Curso Introdutorio

Ciclo Académico 2016

**Profesorado de Educación Primaria**



**E.S.S. N° 7**

**“José Manuel Estrada”**

Este cuadernillo pretende brindarte herramientas básicas de estudio para que puedas comenzar a caminar con firmeza uno de los más lindos e importantes momentos de tu vida: la preparación para tu vida profesional.

*La excelencia te convierte en una persona de éxito, determinada, que sabe todo lo que hace y todo lo que quiere, porque el lugar donde hoy estás no es tu llegada sino tu lugar de partida hacia el cumplimiento de tu sueño.*

*(Bernardo Stamateas)*

07 al 18 de Marzo de 2016

Avda. San Martín y Juan XXIII

18:30 hs.

<http://csjmestrada.ers.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>

Bovril (Dpto. La Paz)



## INDICE

Palabras de bienvenida.....	01
Hoja de ruta.....	02
Nuestro Instituto.....	02
<b>TALLER N° 1. Introducción a la vida del estudiante de nivel superior.....</b>	<b>03</b>
Reglamentación que organiza la vida institucional.....	05
Reglamento Orgánico.....	05
Reglamento Académico.....	06
Reglamento de Prácticas.....	07
Pautas de convivencia.....	07
<b>TALLER N° 2. La carrera elegida. Ser docente.....</b>	<b>08</b>
Título a obtener.....	08
Plan de estudios.....	08
Correlatividades.....	09
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>10</b>
Texto de lectura “La experiencia como cambio y creación”.....	12
<b>TALLER N° 3. Destrezas básicas para un estudio eficaz I.....</b>	<b>18</b>
¿Cuáles son tus hábitos de estudio?.....	18
Mejorando tus métodos de aprendizaje y tus hábitos de estudio.....	20
Factores que intervienen en el aprendizaje.....	20
Administración del tiempo.....	21
Escuchar para aprender.....	22
Toma de apuntes.....	23
Prepararse para rendir exámenes.....	25
Examen oral.....	27
Preparación de los exámenes.....	27
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>29</b>
<b>TALLER N° 4. Destrezas básicas para un estudio eficaz II.....</b>	<b>30</b>
Comprensión de textos.....	30
Lectura comprensiva.....	31
Notas al margen.....	32
Ayudas visuales.....	33
Comprensión de consignas.....	34
Técnica de subrayado.....	35
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>38</b>
Texto de lectura “Pedagogía de la autonomía”.....	39
<b>TALLER N° 5. Destrezas básicas para un estudio eficaz III.....</b>	<b>72</b>
Organización de la información.....	72
Resumen.....	72
Síntesis.....	73
Esquema de contenidos.....	73
Cuadro sinóptico.....	74
Mapa conceptual.....	74
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>76</b>
<b>TALLER N° 6. Destrezas básicas para un estudio eficaz IV.....</b>	<b>80</b>
Cuadro comparativo.....	80
Reglas nemotécnicas.....	81
Las preguntas.....	82
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>83</b>
<b>TALLER N° 7. Introducción a las Ciencias Sociales.....</b>	<b>84</b>
Texto de lectura “De quien es la escuela”.....	85
Texto de lectura “El pecado original”.....	89
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>91</b>
<b>TALLER N° 8. Introducción a las Ciencias Naturales.....</b>	<b>92</b>
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>92</b>
Texto de lectura “Un vistazo a la vida”.....	94
Texto de lectura “Enseñar ciencias naturales: lejos del dogma y cerca de la aventura”.....	97
<b>TALLER N° 9. Introducción a Lengua.....</b>	<b>101</b>
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>101</b>
<b>TALLER N° 10. Introducción a Matemática.....</b>	<b>105</b>
<b>Propuesta de trabajo del taller.....</b>	<b>105</b>
Desafíos mentales.....	108
Palabras de despedida.....	109
Bibliografía.....	109
ANEXO.....	110
Introducción al estilo APA para citas y referencias.....	110
Citas en el texto.....	110
Lista de referencias.....	112
Numeración de tablas y figuras.....	115
Pautas de presentación de trabajos escritos.....	115
Informe.....	115
Monografía.....	116



## PALABRAS DE BIENVENIDA

*“(La) aventura es que iniciamos algo; nosotros introducimos nuestro hilo en la malla de las relaciones. Lo que de ello resultara, nunca lo sabemos (...) Y es que sencillamente no se puede saber: uno se aventura. Y hoy añadiría que este aventurarse sólo es posible sobre una confianza en los seres humanos. Una confianza en- y esto, aunque fundamentalmente, es difícil de formular- lo humano de todos los seres humanos.*

*De otro modo no se podría.”*

*Arendt, Ana. “¿Qué queda? Queda la lengua materna” en Ensayos de comprensión 1930-1954, Caparrós Editores, Madrid 2005, p40*

***Una celebración se inicia con el encuentro y termina con el encuentro. Señala un camino recorrido pero, a la vez, nos muestra cuánto nos falta aún por recorrer. Es un momento de bienvenidas, agradecimientos, apuestas.***

*Este material ha sido preparado expresamente por quienes tenemos la grata responsabilidad de ser tus profesores.*

*Comenzaremos a recorrer juntos esta experiencia de ingresar al Instituto de Nivel Terciario.*

*Como docentes nos proponemos orientarte en dirección hacia tu propio aprendizaje. Durante el desarrollo de tu carrera te acompañaremos para alcanzar la meta de “Ser Docente”. La tarea es tuya, requerirá de todo tu esfuerzo y tenacidad para ser el protagonista de tu propio trayecto formativo.*

*Como institución educativa...*

*Nos hemos propuesto formar docentes de humanidad,*

*Nos hemos propuesto repartir ocasiones para todos con un espíritu solidario, una búsqueda creativa y una mirada abierta que dé lugar a otras miradas, a otros mundos posibles.*

*Nos hemos propuesto esperar en el otro, confiar en que los que vienen podrán hacer algo mejor, algo que no previmos con aquello que les dejamos, porque sin esta esperanza, sin esta confianza, no hay educación posible.*

*Apostamos a la educación como la vía regia, la oportunidad auténtica para construir una sociedad más justa e igualitaria para todos.*

*Y en esta apuesta no estamos solos... hemos construido vínculos sólidos con otras instituciones, porque el establecimiento de redes consistentes, nos permitirán contrarrestar la fluidez reinante, producto de la modernidad líquida que, como todo líquido, se derrama sin cauce común ni norte orientador... Sólo así podremos lograr una presencia iluminadora en la comunidad.*

*Le damos la bienvenida a los estudiantes ingresantes al Primer Año de las Carreras del Nivel Superior.*

*Rectoría, Secretaría Académica, Preceptoría y Docentes de la Institución*

*“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina 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, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común.”*  
*(Arendt, 1961: 196 Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, Península)*

## HOJA DE RUTA

LUNES, 07 de Marzo	MARTES, 08 de Marzo	MIÉRCOLES, 09 de Marzo	JUEVES, 10 de Marzo	VIERNES, 11 de Marzo
Taller 1: Introducción a la vida del estudiante de nivel superior. Normativa.	Taller 2: La carrera elegida. Ser docente.	Taller 3: Destrezas básicas para un estudio eficaz I	Taller 4: Destrezas básicas para un estudio eficaz II	Taller 5: Destrezas básicas para un estudio eficaz III
LUNES, 14 de Marzo	MARTES, 15 de Marzo	MIÉRCOLES, 16 de Marzo	JUEVES, 17 de Marzo	VIERNES, 18 de Marzo
Taller 6: Destrezas básicas para un estudio eficaz IV	Taller 7: Introducción a las Ciencias Sociales	Taller 8: Introducción a las Ciencias Naturales	Taller 9: Introducción a la Lengua	Taller 11: Introducción a la Matemática

### Importante!

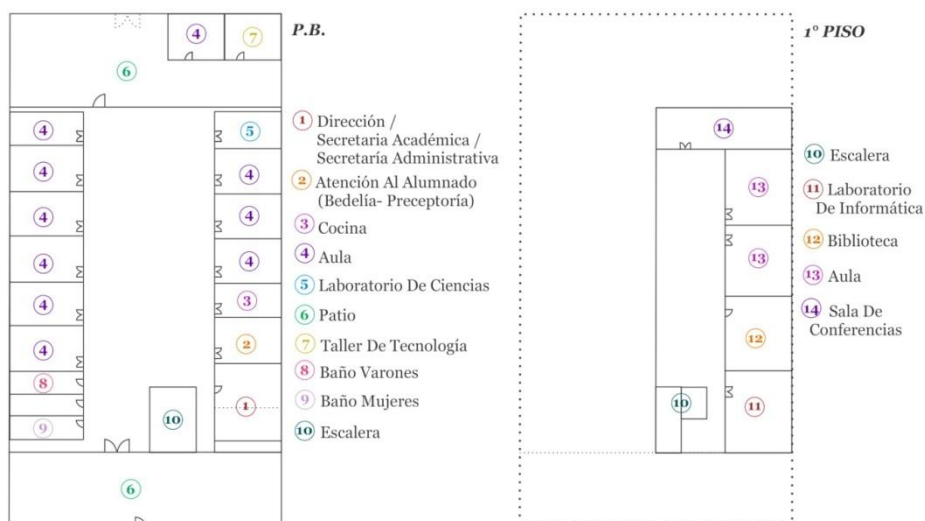
El curso introductorio es de carácter obligatorio!  
 Los **trabajos solicitados** y la **asistencia** constituyen el inicio del cursado.  
**HORARIO DE CURSADA: 18:30 hs. A 22:30 hs.**

## NUESTRO INSTITUTO

### ¿Quiénes somos?

“Cada institución posee rasgos de **identidad** y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos **cultura institucional**. La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”.

### ¿Cómo es nuestro edificio?



Ingreso Por Av. San Martín



## TALLER 1:

### INTRODUCCIÓN A LA VIDA DEL ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR



*Nunca consideres el estudio como un deber,  
sino como una oportunidad para penetrar en el maravilloso mundo del saber.  
(Albert Einstein)*

Son muchas las ideas que circulan entre los jóvenes referidas a los cambios que significa la finalización de la escuela secundaria y el inicio de los estudios superiores. En esta instancia surgen preguntas a las que no siempre se encuentran respuestas seguras, interrogantes que se constituyen en señales propias del encuentro entre los ingresantes y el instituto de nivel superior: ¿Cuál será mi vocación? ¿Qué voy a estudiar?, ¿Qué es lo que me gusta?, ¿Tendré las capacidades necesarias? ¿Podré adaptarme a la vida en el nivel superior? ¿Podré estudiar y trabajar a la vez? etc... Éstas y otras cuestiones representan problemas importantes en los momentos de la vida que nos exigen tomar decisiones, plantear y replantear algunas de nuestras metas, reconocernos a nosotros mismos, valorar nuestras posibilidades. Aunque sin duda todo ello supone asumir responsabilidades personales. La búsqueda de respuestas o de alternativas posibles es un camino a compartir, un viaje en el que la compañía y la ayuda de otros se vuelve indispensable. Con la intención de ayudarlos a transitar esta etapa y de acompañarlos en sus primeros aprendizajes como estudiantes de nivel superior, los invitamos a recorrer estas páginas, como una oportunidad para pensar sobre diferentes aspectos que constituyen el tránsito, del “secundario al nivel terciario (superior) “.

Este camino es un desafío que implica ingresar a una organización y a una cultura especial, la cual se va conociendo y aprendiendo en forma gradual.

Nadie se recibe de estudiante terciario de un día para el otro, ni en dos o tres semanas. Esto requiere tiempo, aunque no es sólo “cuestión de tiempo”. **Ingresar al instituto superior implica cambios y los cambios requieren adaptación y transformación, reorganización personal, familiar, y social.** Estos procesos son propios del crecimiento y se dan en esta etapa de la vida en la que se modifica el “afuera y el adentro”; es decir, que asumimos nuevas maneras de afrontar la vida, pensando sobre el modo de estudiar y aprender, relacionándonos de otro modo con el conocimiento y con los demás, afianzando nuestra manera de ser.

La escuela sirve para aprender, compartir y crecer. Es el espacio que ya se había convertido en familiar, en el que las reglas y los códigos son claros y permiten organizar y responder en forma segura. Pero, al finalizar la escuela y al comenzar los estudios superiores, se sienten las incertidumbres de no saber cómo actuar, de qué manera organizar el tiempo, a quién recurrir, a dónde ir.

La sensación a veces es de vacío porque “ya no nos sentimos estudiantes secundarios, pero tampoco de nivel superior”. Las situaciones nuevas nos enfrentan con sentimientos y pensamientos contradictorios y simultáneos. Por ejemplo: “no veo la hora de terminar el colegio”, “no aguanto más” y al mismo tiempo “mi colegio es genial”, “no quiero que termine”.... En parte esto ocurre porque en nuestra sociedad, la finalización de la escuela media marca un punto de inflexión en la vida de los jóvenes.



Hay un antes y un después que es marcado a través de la familia, los amigos, los profesores, con preguntas que se hacen eco de las propias: ¿Y...ahora qué vas a hacer? o lo que es más determinante aún ...¿Qué vas a estudiar?.

Las respuestas no son fáciles; menos aun cuando muchos tienen la idea de que en esta elección se juega “desde y para siempre” la vida y el futuro. Pero esto puede ser pensado de otro modo, puesto que la vida no puede ser planificada de tal manera que no haya cambios, modificaciones, idas y vueltas. Los caminos no son únicos.... y como dice Vicentico:

***“Los caminos de la vida  
no son los que yo esperaba,  
no son los que yo creía,  
no son los que imaginaba ...”***

Responder a las preguntas ¿Cómo soy? ¿Qué es lo que más me gusta hacer? ¿Qué es lo que puedo hacer? ¿Con qué herramientas cuento? ¿Qué espero lograr a través de una carrera? ¿Qué aprendizajes serán necesarios adquirir? etc., nos movilizan a informarnos, comparar, reflexionar sobre nosotros mismos y el contexto.

\*\*\*\*\*

**Es muy importante que te asumas como protagonista, poniendo en movimiento la voluntad y el deseo de crecer, para superar los pequeños o grandes obstáculos con los que te puedas encontrar, para acercarte a los objetivos que te vayas proponiendo en esta etapa de la vida.**

\*\*\*\*\*

Hoy ya has tomado la decisión de iniciar los estudios para continuar una carrera de nivel superior (terciaria) y te has convertido en el hacedor de tu propio destino. Ya no están tus padres, hermanos mayores, tíos o algún adulto que te obligue a ir a la escuela y tampoco un preceptor que controle tus faltas y tardanzas. Ahora sos vos el que se responsabiliza de la asistencia a clase, del estudio diario, de tener el material de estudio. En fin empiezas a manejar vos solo tu propia vida, manejar tus tiempos, tus responsabilidades.

Para ello necesitas organizarte y adquirir un método personal para el estudio. Método entendido éste como un modo de obrar o de proceder que cada uno tiene. Permite organizar el pensamiento para lograr un objetivo en forma eficiente. En el estudio significa formar costumbre de estudiar, crear un “cultura estudiantil” que permita responsabilizarte de tu propia empresa. A través de esta cultura, puedes vislumbrar que el estudio, la calidad del estudio depende de vos; vos decides. La fuerza, el talento y la voluntad están en vos.

Este cuadernillo pretende brindarte herramientas básicas para el estudio para que puedas comenzar a caminar con firmeza uno de los más lindos e importante momentos de tu vida: la preparación para tu vida profesional. La tarea del estudiante, su gran empresa, por un largo período de su vida es estudiar y a estudiar se aprende.



## REGLAMENTACIÓN QUE ORGANIZA LA VIDA INSTITUCIONAL

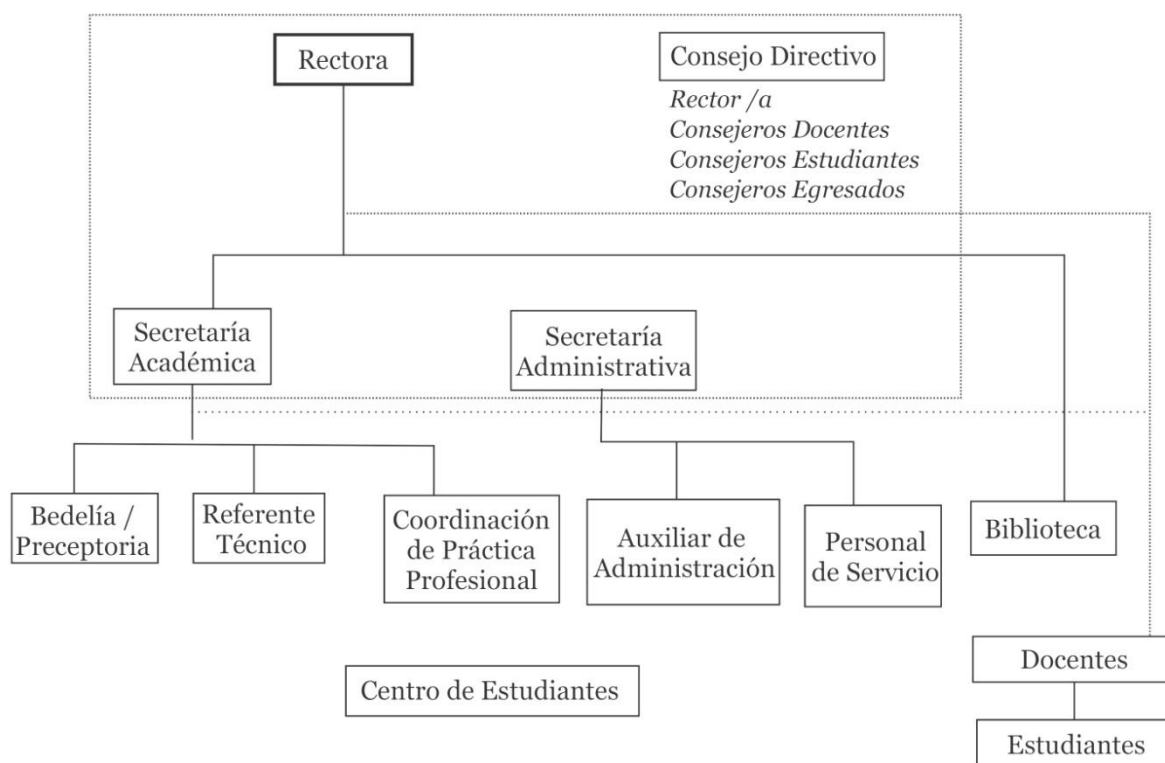
Ingresar al nivel superior supone que como estudiante tendrás que atravesar una nueva organización académica e institucional, conocer otras reglas, relaciones, códigos de comunicación propias del ámbito académico, que difieren en gran medida de las características de la escuela secundaria.

Este Instituto de Formación Docente se rige por las regulaciones de la Ley N° 26.206 (Ley de Educación Nacional), la Ley N° 24.521 (Ley de Educación Superior), la Ley N° 9890 (Ley de Educación Provincial). Y en este marco consta de tres reglamentos institucionales que organizan y regulan la vida dentro del instituto:

1. **El Reglamento Orgánico**
2. **El Reglamento Académico**
3. **Pautas de Convivencia**

### REGLAMENTO ORGÁNICO

Se enmarca en las Resoluciones N° 2842/09 CGE y N° 4789/15 CGE. Es el instrumento que permite la gestión democrática de esta Institución, que contempla y promueve la autonomía, la interdependencia y la participación democrática de los distintos integrantes de la Comunidad Educativa. Contiene el organigrama institucional, las funciones y los derechos de cada miembro de la institución.



**Para conocer en detalle las funciones, deberes y derechos de cada miembro de la institución y el reglamento académico consultar las resoluciones completas en la página web**

<http://csjmestrada.ers.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>



## REGLAMENTO ACADÉMICO

Se enmarca en las resoluciones N° 1066/09 CGE, 1066/09 CGE, N° 0655/15 CGE y N° 4425/15 CGE. Este instrumento pretende acompañar y sostener el recorrido académico de los estudiantes, estableciendo aspectos definidos institucionalmente e incorporando especificaciones y particularidades propias de la realidad escolar.

Alguna cuestiones importantes que debes conocer del Reglamento que ordena tu vida académica:

⇒ **¿Qué es el ciclo académico?**

El ciclo académico empieza en Marzo de este año y termina en Marzo del año próximo.

⇒ **¿Qué sucede si no tenés aprobado el secundario?**

El instituto te espera hasta finales de agosto para regularizar tu situación. Si no aprobás las materias que adeudás de la secundaria, perdés el año.

⇒ **¿Cuándo te tenés que inscribir?**

La Inscripción para cursar las materias del 1º año es automática sólo por única vez. Para las materias del 2º año y posteriores, deberás inscribirte en Preceptoría.

Es necesario que conozcas los períodos de inscripción al cursado y exámenes establecidos en el Calendario Académico. Para eso podrás consultar el mismo desde la página web y mantenerte informado con las novedades que ahí se publican. Además de unirse al grupo de facebook:

<https://www.facebook.com/groups/ESSN7JMEstrada/requests/>

Curso Introductorio: 7 a 18 de marzo.

Cursado de clases: 28 de marzo hasta el 18 de noviembre de 2016.

Mesas examinadoras:

1º Turno Diciembre (dos llamados)

2º Turno Febrero – Marzo (dos llamados)

3º Turno Agosto-Septiembre (un llamado)

Las mesas extraordinarias de mayo o septiembre se solicitan por nota que se presenta en secretaría académica.

⇒ **¿Qué son las correlatividades?**

Para inscribirte a las cátedras, como alumno regular, tenés que conocer muy bien el sistema de correlatividades. Éste hace referencia a las cátedras que son necesarias aprobar o regularizar para llevar la carrera al día (hay cátedras que no podés seguir cursando si estás libre en la correlativa).

⇒ **¿Qué características tienen las unidades curriculares?**

Las unidades curriculares tienen diferentes formatos: asignatura, taller, seminario o seminario taller.

La modalidad de trabajo y acreditación es diferente para cada una por lo que es importante conocer las condiciones de acreditación a fin de evitar conflictos futuros en el cursado.

⇒ **¿Cómo se acreditan las unidades curriculares?**

Podés acreditar por PROMOCIÓN ó por EXAMEN FINAL habiendo “regularizado” o “quedado libre”.

**Para PROMOCIONAR la unidad curricular tenés que:**

-Tener regularizada o aprobada la correlativa (si la tuviera).

-Aprobar todos los exámenes parciales o sus recuperatorios con nota 7 (siete) o más,

-Aprobar todos los trabajos prácticos o su recuperatorio con 7 o más,

-Tener el 80% de asistencia a clases (el 70% para el que presentó certificado de trabajo / embarazo)

-Esto te permite obtener la PROMOCIÓN DIRECTA en algunas cátedras. Y en otras, te permite acceder a la INSTANCIA FINAL INTEGRADORA que también debés aprobar con 7 o (siete) más (esto es PROMOCIÓN POR COLOQUIO). (Si no aprobás o no te presentás a la misma podés hacerla en mesa examinadora hasta que termine el ciclo académico. Pero luego perderás la condición de promoción y deberás rendirla en mesa examinadora como alumno “regular” o “recursar”.

En el caso de “TALLERES, SEMINARIOS Y SEMINARIOS-TALLERES” se debe cumplir los mismos requisitos excepto que en vez de parcial hay otras instancias de evaluación y que si no se aprueba la instancia integradora se debe recursar la cátedra porque queda en condición de alumno “libre”.



**Para REGULARIZAR una asignatura tenés**

**que:**

- Tener aprobada la correlativa (si la tuviera).
- Aprobar los exámenes parciales con nota 6 (seis) o sus recuperatorios con nota no inferior a 6 (seis).
- Aprobar el 100% de los trabajos prácticos o sus recuperatorios.

-Tener el 80% de asistencia a clases (o el 70% para el que presentó certificado de trabajo / embarazo)

Habiendo cumplido con estos requisitos podrás rendir en mesa examinadora y aprobar el examen (oral o escrito) con 6 (seis). Además, esta condición te permite comenzar a cursar la cátedra correlativa. La regularidad sólo se mantiene por tres años.

⇒ **¿Qué significa “quedar LIBRE”?**

No haber cumplido con alguno de los requisitos antes mencionados para promocionar o para regularizar pero haber cursado al menos un cuatrimestre. Esta condición no permite cursar la cátedra correlativa.

El alumno en esta condición no necesitás cursar todo el año pero debe cumplir con los requisitos que te pida el docente para poder rendir en mesa examinadora como cumplir con todos los trabajos prácticos, instancias de tutorías, etc.

⇒ **¿Qué significa ser “estudiante CONDICIONAL”?**

Es el que regularizó una cátedra y puede comenzar a cursar la correlativa y acreditar la cátedra por promoción quedando “guardada” la nota hasta que apruebe la correlativa.

⇒ Para rendir el Primer Parcial debés haber presentado toda la documentación al día.

⇒ A clases se asiste en forma puntual, con uniforme. A mesas examinadoras, también, pero además con la libreta.

⇒ **¿Qué pasa si me inscribí a una mesa examinadora y decido no presentarme?**

Tenés que borrarte 48 hs. antes. De lo contrario, si no te presentás a la mesa, perdés el turno

siguiente para esa cátedra. Si presentás certificado médico antes de que empiece la mesa, podrás rendir en el próximo llamado. No se puede mandar avisar con un tercero ni llamar por teléfono.

⇒ **¿Cómo solicito una equivalencia?**

Si ya tenés estudios superiores –terciarios o universitarios- o cátedras aprobados en este nivel, podés presentar un formulario solicitud de homologación, certificados analítico y programas de estudio solicitando en secretaría académica que se te homologue las materias, pero siempre dentro del plazo establecido por este instituto. Mientras esperas la respuesta comenzás el cursado normalmente.

⇒ **¿Cómo me entero cuando inscribirme a mesas examinadoras, al cursado de materias o alguna novedad académica?**

Leyendo periódicamente la **CARTELERA ESCOLAR**, el **SITIO WEB** del instituto y uniéndote al grupo de Facebook de la secretaría académica. Y preguntando en preceptoría de ser necesario.

⇒ **¿A quién solicito constancia de alumno regular, horarios, y cualquier otro trámite administrativo?**

A los Preceptor es según corresponda.

⇒ **¿A quién me dirijo si tengo dudas sobre el régimen académico?**

A la Secretaria Académica o Consejo Directivo.

⇒ **IMPORTANTE:**

-Las inasistencias de los docentes se avisan desde preceptoría o se publican en el grupo de Facebook siempre que sean informadas pro los docentes con el suficiente tiempo para hacerlo.

-Las solicitudes de cualquier índole se presentan en secretaría académica o al consejo directivo.

**-NO DUDES EN DIRIGIRTE A SECRETARIA ACADÉMICA, PRECEPTORÍA O CONSEJO DIRECTIVO** por cualquier duda o problema.

⇒ Además recordá que hay un **REGLAMENTO DE PRÁCTICAS (Res. N°3266/11 CGE)** y **PAUTAS DE CONVIVENCIA** que ayudan a nuestra vida en comunidad.

**TALLER 2:****LA CARRERA ELEGIDA. SER DOCENTE****Título a obtener:** Profesor/a de Educación Primaria**Plan de Estudios**

(Aprobado por Resolución N° 4170/14 C.G.E.)

PRIMER AÑO	1	Didáctica General	Asignatura	Anual	4	96
	2	Pedagogía	Asignatura	Anual	3	96
	3	Oralidad, lectura, escritura y TIC	Taller	Anual	3	96
	4	Corporeidad, Juegos y lenguajes artísticos	Taller	Anual	4	128
	5	Lengua, literatura y su didáctica I	Asignatura	Anual	4	128
	6	Matemática y su didáctica I	Asignatura	Anual	4	128
	7	Ciencias Sociales y su didáctica I	Asignatura	Anual	3	96
	8	Ciencias Naturales y su didáctica I	Asignatura	Anual	4	128
	9	Práctica docente I: Sujetos y contextos.	Seminario Taller	Anual	4	128
SEGUNDO AÑO	1	Historia social, política argentina y latinoamericana	Asignatura	Anual	2	64
	2	Sujetos de la educación primaria	Seminario	Anual	4	128
	3	Filosofía	Asignatura	Anual	3	96
	4	Psicología educacional	Asignatura	Anual	3	96
	5	Lengua, literatura y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
	6	Matemática y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
	7	Ciencias sociales y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
	8	Ciencias naturales y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
	9	Educación física y su didáctica	Asignatura	Anual	3	96
	10	Práctica docente II: Educación Primaria y práctica docentes	Seminario Taller	Anual	4	128
	11	UDI: Educación Ambiental	Taller	Anual	2	64
TERCER AÑO	1	Derechos humanos: ética y ciudadanía	Asignatura	Anual	3	96
	2	Sociología de la educación	Asignatura	Anual	3	96
	3	Historia de la educación argentina	Asignatura	Anual	2	64
	4	Educación Tecnológica y su didáctica	Asignatura	Anual	2	64
	5	Juego y producción de materiales	Taller	Anual	2	64
	6	Matemática y su Didáctica III	Asignatura	Anual	2	64
	7	Alfabetización en la Educación Primaria	Asignatura	Anual	3	96
	8	TIC y Educación Primaria	Seminario Taller	Anual	2	64
	9	Lenguajes artísticos I	Taller	Cuatrim.	4	198
	10	Lenguajes artísticos I	Taller	Cuatrim.	4	198
	11	Práctica Docente III: Cotidianidad en las aulas:	Seminario Taller	Anual	6	192
	12	UDI: Actos Escolares	Taller	Anual	2	64
	13	UDI: Intervención Educativa en el Aula Inclusiva	Seminario Taller	Anual	2	64
CUARTO AÑO	1	Análisis y organización de las instituciones educativas	Seminario	Anual	3	96
	2	Educación sexual integral	Seminario Taller	Anual	2	64
	3	Taller Interdisciplinario: problemáticas transversales	Taller	Anual	3	96
	4	Problemáticas contemporáneas en la educación primaria	Seminario Taller	Anual	3	96
	5	Práctica Docente IV: Escenas educativas	Seminario Taller	Anual	10	320
	6	UDI: Educación Rural	Seminario Taller	Anual	2	64
	7	UDI: Evaluación	Seminario Taller	Anual	2	64

Descargar Plan de estudio completo de la página web

<http://csjmestrada.ers.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>



## Correlatividades

UNIDAD CURRICULAR	Regularizada para cursar y Acreditar.	Aprobada para cursar.
<b>2º AÑO</b>		
Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana	----	---
Sujetos de la Educación Primaria	Pedagogía	---
Filosofía	Pedagogía	---
Psicología Educativa	Pedagogía	---
Práctica Docente II: Ed. Primaria y prácticas docentes	Práctica Docente I	---
Lengua, literatura y su Didáctica II	Lengua, literatura y su Didáctica I	---
Matemática y su Didáctica II	Matemática y su Didáctica I	---
Ciencias. Sociales y su Didáctica II	Ciencias Sociales y su Didáctica I	---
Ciencias Naturales y su Didáctica II	Ciencias Naturales y su Didáctica I	---
Educación Física y sus didáctica	---	---
Didáctica General	----	---
UDI	60 % de las U.C. de 1º año	---
<b>TERCER AÑO</b>		
Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	-----	---
Sociología de la Educación	Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana	---
Práctica Docente III: cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación.	Práctica Docente II, Didáctica General, Psicología Educativa, Lengua y su Didáctica II, Matemática y su Didáctica II, Ccias. Sociales y su Didáctica II, Ccias. Naturales y su Didáctica II	---
TIC y Educación Primaria	Oralidad, lectura, escritura y TIC	---
Matemática y su Didáctica III	Matemática y su didáctica II	---
Alfabetización en la Educación Primaria	Lengua, literatura y su Didáctica II	---
Educación Tecnológica y su didáctica	-----	---
Juego y Producción de Materiales	Didáctica General – Psicología Educativa	---
Historia de la Educación Argentina	Pedagogía - Historia social y política argentina y latinoamericana	---
Lenguajes Artísticos	-----	---
UDI	60 % de las U.C. de los años anteriores (1º y 2º año)	---
UDI	60 % de las U.C. de los años anteriores (1º y 2º año)	---
<b>CUARTO AÑO</b>		
Análisis y Organización de las Instituciones Educativas	Pedagogía – Historia de la Educación Argentina – Sociología de la Educación - Sujetos de la Educación Primaria -	
Práctica Docente IV – Residencia		Práctica Docente III – Alfabetización en la Educación Primaria – TIC y Educación Primaria -
Taller interdisciplinario: problemáticas transversales	Psicología Educativa – Lengua, literatura y su didáctica II- Matemática y su didáctica II - Ciencias Sociales y su didáctica II – Ciencias Naturales y su didáctica II	---
Problemáticas Contemporáneas en la Educación Primaria	Didáctica General – Pedagogía – Psicología Educativa - Sujetos de la Educación Primaria	---
Educación Sexual Integral	---	---
UDI	60 % de las U.C. de los años anteriores (1º, 2º y 3º)	---
UDI	60 % de las U.C. de los años anteriores (1º, 2º y 3º)	---
-----		





## *Propuesta de trabajo del taller N° 2*

### **Actividad 1: Presentaciones de los estudiantes**

En esta instancia se realizará una construcción en red a partir de imágenes, cada estudiante elige una imagen con la que se identifica. En la unión de la red, cada uno expresa su nombre y las expectativas que tiene en relación a la carrera.

La coordinadora proporcionará imágenes elaboradas previamente con cintas unidas que facilitarán la construcción de la red y el desarrollo de la expresión oral.

### **Actividad 2: Vida cotidiana escolar**

Se propondrá al grupo un “viaje o recorrido” por distintas escenas en escuelas del país (Salta, Chaco, Chubut) con el objetivo de analizar la propuesta educativa que desarrollan y algunos segmentos de la vida cotidiana escolar.

Se propone mirar y analizar las imágenes en el marco de varios ejes de análisis:

- La función de la escuela y las características institucionales.
- El rol y trabajo docente- Concepciones pedagógicas
- Las concepciones de infancia e inclusión
- El lugar del conocimiento

Se proyectará el video y se les pide que, mientras miran las imágenes, anoten todo aquello que les llama la atención o que les resulta significativo en relación con los ejes de discusión presentados y también aquellos aspectos que pueden estar por fuera de esos ejes pero que les resulta interesante comentar.

Para orientar la discusión se presentan algunas preguntas que cada coordinador podrá ampliar o modificar teniendo en cuenta la dinámica del grupo y la orientación que va teniendo la discusión y el intercambio.

#### **La función de la escuela y las características institucionales**

¿Qué se advierte en términos de espacios, tiempos, organización, interacciones entre adultos y niños y entre niños/as entre sí?

¿Cuál es la prioridad pedagógica que transmiten esas escenas?

¿Cuál es el vínculo que establece con la comunidad?

#### **El rol y trabajo docente- Concepciones pedagógicas**

¿Cuál es el eje de trabajo de los docentes en las distintas situaciones?

¿Qué estrategias de enseñanza ponen en juego? ¿Cómo hacen? ¿Cómo acompañan o facilitan la tarea de los niños y niñas?

¿Cómo se trabaja la creación de vínculos y/o la integración grupal?

- ¿Qué condiciones sociales y culturales se observan en esas escenas? ¿De qué modo están presentes en el trabajo docente?

#### **Las concepciones de infancia e inclusión**

- ¿Qué lugar ocupan niños y niñas en la propuesta (participación, autonomía, trabajo grupal, autorregulación, producciones individuales y /o grupales, recuperación de sus impresiones, opiniones o sugerencias)?

- ¿Qué expectativas se advierten que tienen los docentes respecto de los niños y niñas? ¿Qué espera de ellos/as?

- ¿Qué tipo de comunicación se establece con los niños y niñas? ¿Los escucha? ¿Responden a sus preguntas? ¿Alientan a que participen?

- ¿De qué modo los incluye o integra? ¿Se tiene en cuenta la diversidad? ¿Cómo?

- ¿Qué tipo de gestos, recursos, intervenciones realizan los docentes para establecer vínculos, promover la inclusión y facilitar el intercambio?

- ¿Se reconocen sus derechos? ¿Cuáles?

#### **El lugar del conocimiento**

- ¿Qué se transmite? ¿Qué tipo de vínculo con el conocimiento se establece (reproducción- apropiación- producción)?

- Lectura del texto “La experiencia como cambio y creación”. (Migueles María Amelia. 2012. “Sentidos atribuidos a la buena enseñanza...(la escuela en contextos de pobreza)”. Pág.223-228. Edit. Fund. La hendija. Paraná Entre Ríos. Arg.)

Concluida la discusión sobre el video y los ejes, se propone a los estudiantes recuperar los aspectos fundamentales de la discusión en una producción colectiva a sintetizarse en un afiche.



**Actividad 3: Reformas y documentos ministeriales**

La coordinadora presentará un power point de imágenes/textos con las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es/son las reformas educativas?
- ¿Por qué cambian los programas y propuestas educativas?
- ¿Qué es/son los Diseños Curriculares?
- ¿Cuáles son los componentes principales?
- ¿Cómo está formada la Estructura Curricular de la Carrera de Educación Primaria?
- ¿Qué significa correlatividad entre materias, talleres y seminarios?
- ¿Qué correlativas tenemos que tener en cuenta en los diferentes años?
- ¿Qué son los N.A.P.? ¿Qué aportan a estudiantes y docentes?.

**Actividad 4: Construcción de una agenda del estudiante para transitar el profesorado**

En relación a lo expuesto, se solicitará a cada grupo que elabore una lista de 7 o más acciones/actividades que realiza el estudiante. Se solicitará que acuerden un orden de prioridades. En la puesta en común, la coordinadora registrará en un afiche una posible agenda de trabajo, de la siguiente manera:

	¿CON QUIÉNES?	¿QUÉ?	¿CÓMO?	¿EN QUÉ TIEMPO?
Comunicarse				
Leer la reglamentación				
Estudiar				
Registrar/tomar apuntes				
Realizar trabajos prácticos				
Realizar prácticas situadas				
Escribir narrativas				
Participar en proyectos institucionales				
Participar en muestras interactivas				
Prepararse para los exámenes				
Rendir coloquios integradores				

Apreciaciones sobre lo aprendido y sugerencias para próximos encuentros. Despedida.

**Bibliografía**

- Evaluación Integral de la Formación Docente. Taller Evaluación de Estudiantes. Orientaciones para la coordinación.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Fuente: Paz e Terra SA. Ciudad: Sao Paulo. Año de la publicación: 2004. ISBN 85-219-0243-3
- Migueles María Amelia. 2012. "Sentidos atribuidos a la buena enseñanza...(la escuela en contextos de pobreza)". Pág.223-228. Edit. Fund. La hendija. Paraná Entre Ríos. Arg.

**Páginas web**

Película francesa 2004 "Los coristas". Director Christophe Barratier. Escena 2. Duración 2 minutos.

Película 1999. "La lengua de las mariposas". Director José L Cuerda. Escena de Enseñanza. Duración 2 minutos y medio.

Escenas de Escuelas Argentinas. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=pkxBRPBHxTo>

Situaciones escolares <https://www.youtube.com/watch?v=pkxBRPBHxTo>

## La experiencia como cambio y creación

La tarea docente y en especial aquella que se vincula con la buena enseñanza, contiene una dimensión práctica irreductible a cualquier intento de absoluta teorización. Una dimensión que pertenece a otro registro, a otro nivel de análisis.

En este campo de sentidos que viene constituyendo lo que se significa como “buena enseñanza”, diferentes docentes enuncian reiteradamente la importancia de la “experiencia”. Experiencia que no sólo alude a saberes confirmatorios y de acumulación progresiva, sino fundamentalmente a la posibilidad de rever, de revisar una y otra vez lo que se hace, lo que se ha hecho, lo que otros han hecho. Se la inscribe en un movimiento permanente, capaz de desoír las más sólidas prescripciones ministeriales, los más contundentes principios teóricos.

Tal vez se la conciba como esa “experiencia de la vida” de la que habla María Zambrano. La experiencia de algo que no se ve consumado en la ciencia. La ciencia no ha reparado en alguna cosa, tal vez porque no iba a vencerla, y la aparta a un lado porque no sabe qué hacer con ella. La forma enunciativa de la ciencia no tiene fuerza ni valor para enunciarla. Sin embargo, la forma que tiene el saber de la experiencia de manifestarse es comunicativa y enigmática, sin contradicción. Como el apólogo, el refrán, la conseja, que no se conciben sin ir dirigidos a alguien para que lo sepa. No son absolutos en lo que dicen, y siempre es más lo que insinúan, porque pretenden que el que escucha encuentre dentro de sí la verdad que necesita (Zambrano; 2005: 78). No puede tomar forma enunciativa ni jamás ser declarada completa. *“Será insinuación en que la ironía hace el oficio de piedad al descender hasta el ánimo perplejo para aflorar en él”* (Zambrano, 2005: 79).

La experiencia en los relatos de los maestros parece concebirse como eso de lo cual algo se puede decir pero contiene al mismo tiempo el enigma, la creación personal e indecible, lo que se descubre en el mismo instante en que se cuenta. Entre la alegoría y la ficción, aquello que en el preciso momento en que se narra carga con la intención de que alguien lo sepa. Enunciados –como explica Charlot (2007)– que significan en tanto se inscriben en un plano sintáctico, el de la diferencia, dicen alguna cosa del mundo y pueden ser comprendidos en un intercambio entre interlocutores.

A estas experiencias muchos entrevistados refieren cuando se les pregunta a qué atribuyen sus maneras de enseñar bien. Comentan sus charlas con compañeros, los aprendizajes que supone la escucha o la mirada atenta a lo que dicen o hacen los colegas, incluso a aquellos que recién comienzan la profesión docente. En ellos se descubre

algo nuevo, lo que pudo haberse modificado desde otros tiempos de formación inicial en el profesorado. Pero no es una actitud de aceptación de la que hablan, se asignan el lugar de decidores de lo que pueden, quieren o no tomar de los otros. Recuperan de sus relatos, de sus otras experiencias, sólo lo que necesitan y creen verdadero. Una idea de experiencia que se advierte fundamentalmente distinta a lo que aportan los textos pedagógicos, las lecturas de recomendaciones oficiales o académicas.

Experiencia que viene conformando a cada docente, en su vida. La vida –expresa Zambrano (2005)– aceptará la verdad y tomará de ella no más que lo que demande la necesidad. La sonrisa de la experiencia ante la ciencia proviene de la desproporción para ella escandalosa entre la verdad y la vida. La experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. La verdad, la que la vida necesita, solo es la que en ella renace y revive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada. Es la verdad naciente y renaciente, operante, que solo cobra sentido al ser vivida, al transformar una vida, sometiéndose al suceder temporal de la vida. Y este vivir en el tiempo es el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal para no dejar al tiempo solo. No exige ni invita a arrancarse del instante, tampoco lo abandona, extrae de su modesto logos su sentido, que no puede ser completo. Experiencia siempre fragmentaria que hace añorar su continuidad, (Zambrano, 2005: 77/9).

### ***Entre la experiencia y la Guía, la vivencia***

Estamos hablando del revivir de la experiencia y este “revivir” se liga con lo que Gadamer llama “vivencia”. Cuando algo es valorado como tal se lo piensa como un todo de sentido, que se destaca de otras vivencias y del resto del discurso vital, en el que no se vive “nada”. *“Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vía de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una manera de ser uno”*. (Gadamer; 1993: 103)

Se constituye en recuerdo, es autobiográfica. Marcada inmediatez que se sustrae a todo intento de referirse a su significado. Lo vivido es siempre vivido por uno mismo y forma parte de su significado el que pertenezca a la unidad de este ‘uno mismo’ y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible al todo de esta vida una. No se agota en lo que se diga de ello ni en lo que se retenga como su significado. Es tan determinante que uno nunca puede acabar con ella. Nietzsche dice que en los hombres profundos todas las vivencias duran mucho tiempo. Es algo inolvidable e irremplazable, fundamentalmente inagotable para la determinación comprensiva de su significado. Por otro lado en este concepto hay una referencia interna a la vida (Gadamer; 1993: 103/4).

George Simmel advierte que lo característico de la vivencia es precisamente que l



objetivo no solo se vuelve imagen y representación como en el conocimiento, sino que se convierte por sí mismo en momento del proceso vital. Toda vivencia tiene algo de aventura. Esta aventura no es un episodio, sino que interrumpe el decurso habitual de las cosas, se relaciona positiva y significativamente con el nexo que viene a interrumpir. Vuelve sensible la vida en su conjunto, en su extensión y en su fuerza. Se aventura ante lo incierto, nos saca de los condicionamientos y vinculaciones bajo los que discurre la vida habitual. Pero al mismo tiempo conoce el carácter excepcional que le conviene y queda así referida al retorno a lo habitual, en lo cual ya no va a poder ser incluida. De ella se sale enriquecido y madurado (en Gadamer; 1993: 106).

Agrega Gadamer: *“Toda vivencia está entresacada de la continuidad de la vida y referida al mismo tiempo al todo de ésta. No es solo que como vivencia sólo permanezca viva mientras no ha sido enteramente elaborada en el nexo de la propia conciencia vital; también el modo como se supera en su elaboración dentro del todo de la conciencia vital es algo que va fundamentalmente más allá de cualquier significado del que uno cree saber algo. En cuanto que la vivencia queda integrada en el todo de la vida, este todo se hace también presente en ella”* (1993: 107).

Es en esta interrupción, en estos recuerdos autobiográficos, en lo excepcional a la cotidianidad de la tarea docente, que se inscriben los relatos de las experiencias que recuerdan como “buena enseñanza”. Eso que en alguna medida ha sido destacado de entre otras vivencias, lo que se siente como “aventura” en tanto rompe con lo común de la tarea escolar, con la habitualidad del aula, de sus espacios y tareas, con la tradicional manera de enseñar y de esperar que se aprenda sólo lo que se ha enseñado.

Los relatos dicen constantemente de este “revivir” del que habla Zambrano. Revivir en el recuerdo, en las respuestas a la provocación de la pregunta del entrevistador. Revivir desde las huellas que dejaron las vivencias, que se destacan en la trayectoria docente y se integran a la totalidad de la vida.

### **La Guía**

Las preguntas en torno a la buena enseñanza provocaron en cada uno de los entrevistados una cierta sistematización de lo que hemos venido denominando “experiencia”. Pero sabemos también que esta sistematización dista bastante de los discursos pedagógicos, de ciertas normatizaciones académicas, de las exigencias de los intelectuales del campo de la educación. Sin embargo se ha constituido en el principal objeto de enunciación de esta investigación como posibilidad de objetivación de la experiencia, procurando reconstruir los sentidos que se vienen configurando en torno a la buena enseñanza en contextos de pobreza.

Podemos vincular estas sistematizaciones de la experiencia de cada uno de los maestros con lo que María Zambrano llama *Guías*, género que pretende sistematizar este saber de la experiencia sin elevarlo por ello a ciencia, intenta elevar a universalidad lo que se resistió a ella (2005: 79). Es la objetivación de la experiencia, algo parecido a un método, que la salva de ser solo un montón de refranes o una colección de fragmentos. La *Guía* tiene una unidad, una forma; haciéndose evidente muchas veces la violencia del autor por unir, por concentrar algo cuya forma natural es la dispersión.

Justamente es con estas *Guías* con lo que estamos trabajando, trabajo del investigador sobre aquello que no se reduce a un montón de fragmentos sino que asume cierta unidad y organización frente a lo que puede aparecer disperso. Unidad y forma que no sólo recibe la violencia de los primeros autores – los mismos maestros entrevistados – sino que inevitablemente y pese a todos los recaudos metodológicos, es ejercida por quien investiga. Recordemos las advertencias de Charlot (2007: 95) cuando dice que “...la situación de recogida de datos tiende a cristalizar en forma de ‘representación’ lo que tal vez no existía como contenido explícito de conciencia antes de que el investigador planteara la pregunta”. Sin embargo, desatar este estado de conciencia es ya una decisión por hacer posible la construcción de una guía, provocar alguna unión de lo que se presenta disperso, lejos también de pretender tornar científico lo que se viene resistiendo a ello.

Pero la *Guía* – sostiene Zambrano – no nace frente a nada; como saber de la experiencia es comunicante y activo, transformador. Su unidad es unidad de acción, dada por el campo donde opera, por la situación a transformar. Es saber de la vida, pero la vida no puede ser vivida sin una idea, no abstracta, sino informadora, una idea como inspiración, fantasía, estilo, estética. Entonces, aceptación y resistencias, conservación y actividad parecen ser las condiciones últimas de la vida. El hombre necesita resistir activamente conservando su forma. Pero la forma de su vida es la forma o manera de vivir, de su ética, de su estética, de la cultura a la que pertenece. Es el molde, el sello que se imprime. “Una cultura existe cuando tiene criaturas innominadas, anónimas, en quienes va impresa su forma, que poseen sin esfuerzo. Y que transmiten su ciencia, en una serie de consejos y preceptos que son toda una Guía no escrita” (Zambrano, 2005: 84). Esto es la tradición.

En esta tradición se inscriben las guías que van construyendo los maestros sobre su experiencia de vida, de docencia. La docencia no deja de ser finalmente experiencia de vida. En ella se conjuga la tradición, la forma o manera de vivir, la ética y la estética de cada quien y de las sociedades.

Hay diferentes maneras de vivir, hay quienes son pura individualidad, no recae en ellos ni ciencia ni experiencia sino solo peligrosa inspiración, no aceptan ni necesitan una



*Guía*. Y hay otros en quienes la transparencia de la forma tradicional no basta y a quienes el personaje individual cuyo nombre solo ellos conocen o pueden descifrar, no les ha visitado. Esos perplejos son los que necesitan *Guía*, señala Zambrano. Son los que reproducen anónimamente una cultura en su forma tradicional y que no han sabido por sí mismos lograr la unidad de su vida, vivir una vida. Los perplejos andan sin transparencia y sin resistencia, sin acción posible por falta de personajes, por falta de fantasía creadora y por exceder su posibilidad del canon común de lo anónimo (Zambrano, 2005:85).

La *Guía* es para los perplejos. Anda perplejo, no el que no piensa sino el que no ve. La visión de la propia vida en unidad con lo demás, es la que cura la perplejidad. El pensamiento no cura, por su misma riqueza puede producir perplejidad. Andar perplejo es estar entre varias alternativas sin decidirse por ninguna. Y no es por falta de conocimiento, porque el conocimiento perfecto y completo no ofrece margen de riesgo alguno, tampoco la certidumbre.

La perplejidad se produce cuando el conocimiento es tal que deja margen al riesgo, cuando al elegir tenemos que arriesgarnos. El perplejo tiene ideas, sabría definir perfectamente las alternativas ante las que enmudece. Conoce. Pero le falta el último móvil que mueve a la vida. La perplejidad no puede ser vencida por la simple diferenciación de palabras, es una debilidad del ánimo que no proviene del conocimiento sino de la relación entre el conocimiento y el resto de la vida que queda impermeable a él. Perplejo indica más bien sobrado de conocimiento, un conocimiento que deslumbra y no penetra. Conocimientos deslumbrantes y múltiples. Mira a un lado y otro pero no se fija en ninguna parte. La muchedumbre de los acontecimientos se ofrece al hermetismo de su ánimo (Zambrano, 2005: 87/88).

Se necesita de una visión que abra las puertas del alma, que enamore. Visión, no sistema, una figura que se ofrece en una visión, en una intuición, no en un sistema de razones. *“Es lo irrenunciable del saber que postula la Guía y todas las formas de la experiencia: la figura. Figura en que ha de moverse la fantasía y un cierto grado de amor”*. El enamoramiento que postula la *Guía* para salvar el hermetismo es lo contrario del amor platónico, que se dirige a lo universal. Hay mucho de arte, de secreto personal, no reducible a generalizaciones, en el que las *Guías* provoquen la transformación profunda de la vida, que la conviertan, que la trasmuten (Zambrano, 2005: 89).

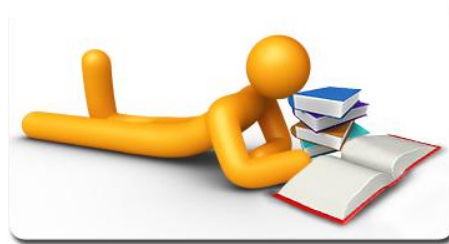
Todas las creencias y también las ideas, que se refieren al orden del mundo, la figura de la realidad, están sostenidas por la esperanza. El hombre necesita hacerse una realidad entera donde vivir. Por eso edifica su objetividad. Objetividad que es la estabilidad vigente, el orden que a todos llega y cobija, que todo lo ordena y aquieta (Zambrano, 2005: 106).

Y en medio de esta objetividad, de este orden que calma, podemos reconocer los relatos eufóricos y apasionados de muchos de los maestros entrevistados, aquellos esfuerzos desmesurados por salvarse del hermetismo y de la indiferencia con un cierto grado de fantasía y enamoramiento hacia su tarea y hacia los alumnos. Los definen en medio de ideales esperanzadores y también de derrotas inevitables. Significan el intento de superar la perplejidad que confunde encontrando un móvil, asumiendo riesgos, llenando el amplio espacio entre el conocimiento y el resto de la vida que queda impermeable a él. Estos relatos no suponen sólo un encadenamiento de razones, ni sólo una manifestación del pensamiento, implican "ver", "verse" en unidad con los demás.

Los maestros atribuyen "sus" maneras de enseñar en situaciones de pobreza a decisiones personales, a sus propias biografías escolares e historias de vida. Procuran así encontrar en lo común de la cultura, de la tradición, el personaje individual, el nombre propio que cada quien puede interpretar, en el intento de lograr por sí mismo la unidad de su vida, vivir una vida. Otros lo llamarían prácticas de subjetivación, significaciones identitarias de afirmación de sí mismo respecto de las indicaciones dominantes en el marco de la hegemonía; inventando "tácticas" (De Certeau, 1999) que se erigen ante las estrategias.

Subjetividades que se interpretan en lo enunciable y lo visible de lo narrado y argumentado de las hablas, en las voces de la escena enunciativa. Las propias identidades sociales resultantes de una larga y compleja fabricación, que se actualiza en la vida cotidiana en medio de contradicciones. Nos hacemos y rehacemos "...como sujetos (y en ello cuerpos) del deseo y la voluntad" (Cháneton, 2007).

Miguel, María Amelia (2012). "Sentidos atribuidos a lo bueno enseñar... (en escuelas en contextos de pobreza)". 1.ª Edición. Ed. La hendidura. Paraná, E.R. Arg.

**TALLER 3:****DESTREZAS BÁSICAS PARA UN ESTUDIO EFICAZ I****¿CUÁLES SON TUS HÁBITOS DE ESTUDIO?**

Para el establecimiento de nuevos hábitos de estudio, es decir, para aprender a aprender, se precisa de tres momentos fundamentales:

1. Hacer un diagnóstico personal sobre cuáles son las necesidades o carencias más urgentes
2. Ver y reconocer sus dificultades para el aprendizaje (darse cuenta)
3. Elaborar una estrategia de trabajo y poner manos a la obra para realizarla.

En el siguiente cuestionario, se te plantean una serie de afirmaciones sobre tu forma de proceder al estudiar. Coloca una X en donde corresponda a tus características.

**N (Nunca) – O (Ocasionalmente) – AV (A veces) – F (Frecuentemente) – S (Siempre)**

	N	O	AV	F	S
<b>ESTUDIO INDEPENDIENTE</b>					
1. Puedo organizar mi estudio sin necesitar que me presionen.					
2. Me resulta fácil estudiar de manera independiente.					
3. Busco claridad en la relación que guardan entre sí las materias que estudio.					
4. Busco claridad en los objetivos que persigue cada asignatura que estudio					
5. El material que requiero para estudiar lo tengo disponible.					
6. El material para mi estudio lo tengo ordenado					
7. Estudio hasta terminar los objetivos de aprendizaje					
8. Evito compromisos innecesarios.					
9. Necesito que los profesores me indiquen exactamente qué tengo que hacer.					
10. Converso con mis compañeros de clase para asegurarme que he comprendido las cosas.					
11. Una vez terminado de estudiar un tema me aplico un autoexamen.					
<b>Total:</b>					
<b>HABILIDADES DE LECTURA</b>					
12. Defino o identifico claramente el objetivo de la lectura al abordar un texto.					
13. Busco comprender el sentido de la lectura.					
14. Al día siguiente de mi lectura no necesito releer, recuerdo bien lo que leí.					
15. Redacto comentarios a las lecturas que realizo.					
16. Al iniciar una lectura, leo detenidamente las instrucciones					
17. Al iniciar una lectura de un texto escolar, busco comprender la estructura general					
18. Investigo las palabras que desconozco					
19. Relaciono las ideas que leo, con las que ya conozco					
20. Formulo preguntas guía para organizar la lectura de mis materiales					
21. Cuando no entiendo un texto, lo leo varias veces para ver si lo Entiendo					
<b>Total:</b>					
<b>ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO</b>					
22. Organizo mis compromisos con anticipación					
23. Programo tiempos para la realización de mis actividades					
24. Realizo mis actividades en el tiempo previsto					
25. Anticipo los recursos (materiales y humanos) que necesitaré					
26. Tengo la sensación de que el tiempo no me alcanza.					
27. Organizo mis tareas por su complejidad.					
28. Entrego puntualmente mis tareas escolares					





29. Establezco metas realistas y las cumpla.						
30. Atiendo imprevistos sin desviar mis metas.						
31. Tengo claro las habilidades intelectuales y apoyos sociales de que dispongo						
<b>Total:</b>						
<b>CONCENTRACIÓN</b>						
32. Me cuesta trabajo recordar ciertos datos importantes						
33. Al leer me sorprende divagando en otros asuntos.						
34. Los ruidos externos a mi lugar de estudio me distraen.						
35. Puedo lograr concentrarme en mi estudio.						
36. Busco asegurarme que entendí lo que solicitan mis profesores en las tareas escolares						
<b>Total:</b>						
<b>LUGAR DE ESTUDIO</b>						
37. El lugar donde estudio es tranquilo						
38. El lugar donde estudio está ventilado.						
39. El lugar donde estudio está iluminado.						
40. La luz, en mi lugar de estudio no me lastima la vista						
<b>Total:</b>						
<b>HABILIDADES PARA PROCESAR LA INFORMACIÓN</b>						
41. Busco ordenar la información que estudié en cuadros sinópticos						
42. Señalo las ideas que no comprendo						
43. Ordeno las dudas que me generó el material de estudio						
44. Realizo resúmenes de los temas estudiados						
45. Expongo todas mis dudas al profesor.						
46. En caso de necesitar, busco asesorías de otras personas						
47. Explico lo que leí, verbal o por escrito.						
48. Busco mantener un orden en mis notas						
49. En las materias que lo permiten realizo ejercicios hasta comprender el procedimiento						
50. Busco mejorar mis métodos y técnicas de estudio						
<b>Total:</b>						

Una vez que hayas terminado, la calificación del cuestionario se realiza de acuerdo a los valores que se detallan a continuación:

**PASO 1:** El valor en cada respuesta corresponde a:

**Nunca = 1**

**Ocasionalmente = 2**

**Algunas veces = 3**

**Frecuentemente = 4**

**Siempre = 5**

Con excepción de las preguntas 9, 21, 32, 33, y 34, que la escala se invierte quedando de la siguiente manera:

**Nunca = 5**

**Ocasionalmente = 4**

**Algunas veces = 3**

**Frecuentemente = 2**

**Siempre = 1**

**PASO 2:** Ahora, completa el cuadro con los resultados obtenidos. Este cuadro te permitirá comparar con los resultados esperados.

CATEGORÍA	RESULTADO OBTENIDO	RESULTADO IDEAL
Estudio independiente		55
Habilidades de lectura		50
Administración del tiempo		50
Concentración		25
Lugar de estudio		20
Habilidades para procesar la información		50
<b>TOTAL</b>		<b>250</b>
<b>CALIFICACIÓN</b>		<b>10</b>



## MEJORANDO TUS METODOS DE APRENDIZAJE Y HABITOS DE ESTUDIO

A estudiar se aprende. El aprendizaje es una actividad cuyo protagonista es el sujeto que aprende. Todo lo demás, incluido el docente, es secundario. Por ello, para garantizar el aprendizaje, no basta con la asistencia del estudiante, con su presencia física en clase, o con la acumulación de horas frente a un libro. Quien desee aprender debe adoptar una actitud activa, debe asumir su protagonismo y superar la tendencia a la comodidad, a la pasividad. Toda técnica de estudio, toda estrategia para la optimización del aprendizaje, parte de este presupuesto.

Leer una novela, ver una película, presenciar un espectáculo musical o deportivo, son actividades esencialmente pasivas. Nada podemos hacer por salvar la vida del protagonista de la película ante un peligro inminente; sólo podemos estremecernos y esperar. Afrontar la lectura de un libro de estudio, una clase o una conferencia, con una actitud similar, es reducir nuestro rendimiento y perder el tiempo.

Las técnicas de estudio son modos de hacer operativa nuestra actitud frente al estudio y el aprendizaje. Favorecen la atención y la concentración, exigen distinguir lo principal de lo secundario, e implican no sólo lo visual y auditivo, sino también la escritura, reduciendo la dispersión o haciéndola evidente para el propio sujeto.

Para cualquier actividad que pretendamos realizar adecuadamente, debemos contar con un conjunto de factores externos que inicien y sostengan determinadas conductas que permitirán su desarrollo.

Los motivos para estudiar pueden ser múltiples: curiosidad intelectual, deseo de obtener un título, etc. pero estos motivos tienen que distribuirse en pequeños logros a corto plazo (diarios, por evaluación y por curso) para que al concluir cada etapa nos estimulemos para empezar la siguiente con verdaderas ganas.

Por ello una buena metodología de trabajo en los años de estudiante tendrá repercusiones positivas en la vida personal y profesional.

Para lograr una buena metodología de trabajo, las técnicas de estudio son herramientas que ayudan a mejorar el rendimiento, porque son un conjunto de acciones y estrategias que realiza el estudiante para comprender y memorizar conceptos y contenidos de las diversas asignaturas. Para aprender a estudiar no basta con conocer las técnicas que describiremos, es necesario ponerlas en práctica diariamente en todas las asignaturas posibles hasta conseguir el hábito de aplicarlas con naturalidad. La combinación de teoría y práctica hará que mejore su rendimiento de estudio. En este lugar proponemos una serie de técnicas de estudio secuenciadas para el alumnado, que sin ser exclusivas, tratan de responder a sus necesidades de aprendizaje, cada vez más fundamentales en el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida.

## FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

### A) FACTORES AFECTIVOS:

#### ▪ La Motivación: ¿Para qué debo hacerlo?

Es el deseo de hacer algo. Es interés, es el objetivo que se quiere lograr, es buscar el fin que se persigue, es tener ganas de obtener algo y es el ingrediente principal para lograr el éxito en cualquier actividad que se emprenda.

#### ▪ La Voluntad: ¿Qué debo hacer?

Es la capacidad personal que hace posible esforzarse por obtener logros y metas. Consiste en un acto intencional de “inclinarse” o de dirigirse hacia algo; es un proceso en el que interviene la decisión. Es una determinación y es relevante en el éxito del aprendizaje en general. La voluntad necesita ser educada. No existe alumno sin voluntad. Si existe el alumno cuya voluntad no ha tenido oportunidad de ser educada, es decir que se desarrolle de la mejor manera posible para alcanzar sus objetivos.

#### ▪ La Actitud: ¿Cómo me enfrento?

Es la predisposición a la acción. Frente a un mismo estímulo se puede tener diferentes actitudes que dependen de la elección que cada uno haga para enfrentarla.

En tu vida habrás tenido variadas actitudes: curiosidad, confianza, apertura, interés, entusiasmo, disponibilidad, rechazo, inseguridad, desinterés, frustración, etc. Es importante que inicies esta etapa con una actitud positiva ¿de qué manera?

Enfrentando situaciones y acontecimientos con la mejor disposición, poniendo al servicio del hecho las fortalezas y talentos que posees y tener altas expectativas sobre los resultados que quieres alcanzar,



### B) FACTORES ORGANIZACIONALES

Son aquellos elementos externos del medio ambiente que inciden favorablemente o desfavorablemente en la calidad del estudio realizado. Entre estos factores esta la organización, es decir la disposición ordenada de los elementos que componen el acto de estudiar, que son:

LUGAR	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tener un espacio determinado para estudiar.</li><li>▪ Libre de distracciones.</li><li>▪ Disponer de una mesa de trabajo con todo el material necesario-</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Organizar el tiempo.</li><li>▪ Esto permite determinar:<ol style="list-style-type: none"><li>1. el qué</li><li>2. el cuándo</li><li>3. y el dónde del estudio.</li></ol></li></ul>

### ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Partamos de un hecho: Hay tiempo para (casi) todo. Lo del casi es porque si nos abocamos a muchas actividades podemos llegar a no desarrollarlas totalmente. Si queremos tener éxito en el estudio, lo primero es pensar que el estudio es lo principal y que por lo tanto las demás actividades deberemos supeditarlas a él.

Una vez asumido este pensamiento, sin el cual todo lo demás fallará, tendremos que hacernos un horario de estudio en un papel de forma limpia y ordenada. Deberemos tener en cuenta trabajos o exámenes que requieran una preparación especial por un periodo de tiempo. Los fines de semana y fiestas también se incluyen.

En segundo lugar tendremos que cumplirlo. Hay personas que opinan que se debería estudiar lo que se necesita para el día siguiente, mientras que otras lo que se ha dado ese día (porque se tiene más fresco) y repasar lo del día siguiente. Nosotros pensamos que se debe usar la primera opción y por lo tanto estudiar lo que se necesita para el día siguiente.

En general, los requisitos que debe cumplir un horario son:

- Realista
- Personalizado
- Revisable
- Equilibrado
- Escrito
- Concreto

Una de las cuestiones que más se plantean a la hora de diseñar ese horario es:

**¿Cuándo es mejor estudiar?** No es posible dar una respuesta general para todos y por lo tanto cada persona debe observarse para determinar en qué momentos puede sacar más rendimiento, pero de cualquier forma es imprescindible estudiar todos los días durante las mismas horas, es la forma de crear un hábito.

En la medida en que eres tú el que administra tu tiempo, a partir de tus circunstancias personales, es más fácil que intentes lograr el propósito con el cuál te has comprometido.

**Habituarse a planificar.** Resulta muy importante adquirir ciertos hábitos de organización y planificación.

Es clara la conclusión de que los alumnos que organizan y planifican su estudio y emplean diferentes técnicas obtienen mejores resultados y rinden más que aquellos que no lo hacen así.

Veamos algunas de las ventajas de una adecuada organización y planificación ante las tareas académicas:

- **Establecer pautas operativas, concretas y útiles.** Hay estudiantes que se plantean mejorar las notas de una evaluación a otra, o de un cuatrimestre a otro. Sin embargo, no aciertan a concretar, a establecer metas que se puedan medir más objetivamente, con el propósito de analizar más adelante hasta qué punto se ha conseguido o no.
- **Los objetivos han de ser realizables y realistas.** En muchas ocasiones puede darse cierto desánimo cuando se propone una persona una serie de objetivos muy ambiciosos, idealizados y no se cumplen. Es entonces cuando viene el diálogo interno en el que uno se dice: Ya lo decía yo, esto de proponerse metas no vale para nada. Siempre me pasa lo mismo: nunca las cumplo. La clave en este caso,



evidentemente, no es haberse propuesto metas, sino haberlo hecho de forma irreal y con pocas posibilidades de cumplirse, dando pie a caer en el desánimo.

- **Metas flexibles.** Con las que el estudiante pueda prever los imprevistos y no marcarse rígidamente una serie de objetivos. En ocasiones, esta característica está unida y relacionada con diseñar una planificación realista.
- **Suele ser mejor poner el horario y la planificación por escrito.** Para concretar y no dar pie al autoengaño y a la divagación. Incluso, en ocasiones, puede ser preciso darlo a conocer a personas cercanas o compañeros.
- **El horario debe de ser personal.** Para que el rendimiento sea mayor. Dicho horario debe adecuarse a las características personales, es decir, cada uno tiene que ser capaz de concretar en qué momentos del día rinde más y mejor: levantándose temprano por la mañana, por la tarde, trasnochando, etc.
- **En el horario deben señalarse todas las actividades.** En dicha planificación debe haber tanto las actividades de estudio como las de ocio o descanso. Los períodos de tiempo seguido de estudio no deben ser muy amplios, ya que intervendrá el factor fatiga disminuyendo el aprovechamiento del tiempo.
- **Establecer prioridades.** En cada una de las múltiples actividades a realizar para poder discernir entre lo importante y urgente, pudiendo complementar los objetivos a corto, medio y largo plazo.

Entonces, ¿de qué depende el éxito en el nivel superior?

De cómo trabajas la información	De la predisposición e interés que tengas
<p><b><i>Necesitas poner en marcha estos procesos:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-De atención, de comprensión, elaboración, recuperación de información.</li> <li>-Técnicas de exploración, resumen, esquema, subrayado, síntesis, mapa conceptual, etc.</li> <li>- Contextos que implican interactuar con distintas situaciones y personas (exámenes, clases, etc.)</li> </ul>	<p><b><i>Pensar sobre actitudes, motivos, habilidades:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aspiraciones tengo?</li> <li>¿Soy constante?</li> <li>¿Me esfuerzo lo suficiente?</li> <li>¿Cómo me relaciono con los demás?</li> <li>¿Cómo interpreto mis éxitos y mis fracasos?</li> <li>¿Qué sensaciones me provoca el estudio?</li> </ul>

### ESCUCHAR PARA APRENDER

Escuchar es una actividad académica a la que los alumnos dedican gran parte de su tiempo de cursado. Todo estudiante pasa más tiempo escuchando que hablando, leyendo y escribiendo. Escuchar no es una habilidad lingüística natural y su aprendizaje no es subsidiario de las otras habilidades lingüísticas como la lectura y la escritura aunque está fuertemente vinculado con el dominio de estas prácticas.

La escucha desarrollada en la escuela se genera en situaciones comunicativas destinadas a producir enseñanza y propiciar aprendizajes, al tiempo que se desarrollan actitudes críticas. Por ello tiene restricciones derivadas de estos objetivos: está fuertemente direccionada por el docente que expone y requiere la participación simultánea y activa del alumno.

La escucha permite recuperar datos, esto es, tomar aquello que se necesita de una emisión oral para ser reformulada en otra situación comunicativa; a este tipo de escucha se la denomina escucha selectiva. También permite reproducir información en el orden en que fue emitida; en este caso se la conoce como escucha reproductiva.



## TOMA DE APUNTES

Es la acción de anotar los puntos sobresalientes de una clase y una actividad que apoya tu estudio y tu aprendizaje ya que activa fuertemente la comprensión sobre lo que se escucha.

Estas notas contienen una selección jerarquizada y diagramada dispuesta gráficamente y acompañada de cuadros, flechas, símbolos de la información a partir de la cual se podrá, posteriormente, evocar lo que se dijo en la situación de comunicación oral que es, por definición, efímera.

Las notas tomadas a partir de la escucha constituyen algo así como el resumen del texto oral. La reducción de esta información se realiza a partir de las mismas reglas con las que se resume un texto escrito, nos referimos a la selección, omisión, construcción y generalización de la información. En las notas se registran partes de la exposición que conservan el contenido global del texto fuente. Lo retenido en las mismas puede ser usado en otro texto oral o escrito.

### ¿Para qué sirve tomar apuntes en clases?

- **Mantienen la actividad del alumno en clase.** Tomar apuntes obliga a mantener la atención y la concentración en el aula, a pensar sobre lo que dice el profesor y a escribir, seleccionando y estructurando los contenidos de la materia expuesta.
- **Ayudan a memorizar mejor.** El esfuerzo realizado en sintetizar la información y darle forma propia es un paso en el estudio que facilita la posterior asimilación del tema.
- **Son un valioso elemento para el repaso.** Bien elaborados constituyen el principal material de estudio de los alumnos.
- **Desarrollan el hábito de sintetizar.** Al tomar apuntes no se reproducen literalmente las palabras del profesor. Se escoge lo más importante y se expresa con el menor número de palabras posible, y siempre con los términos propios.
- **Permiten retomar la explicación del profesor siempre que se necesite.** Hay que pensar que lo que dice el profesor en clase y cómo lo dice siempre es una visión adaptada de lo que sí es posible que encontremos en algunos libros. Los libros, por lo tanto serán el elemento que complementa los apuntes, pero nunca serán los sustitutos de las explicaciones.
- **Ayudan a seleccionar el contenido.** Son una referencia para conocer los aspectos más importantes para cada profesor en cada una de sus materias. De este modo, permiten reflexionar sobre lo que con mayor seguridad aparecerá en los exámenes.

### ¿Cómo Tomar Apuntes?

Se aprende a tomar apuntes desarrollando el hábito de hacerlo, es decir, con la práctica repetida, el convencimiento de su utilidad y la necesidad de realizar esta actividad correctamente.

De cualquier modo, nunca está demás conocer algunas reglas que nos ayuden en la puesta en marcha de esta tarea.

Estas podrían ser las principales:

Primero, para organizar tus apuntes no olvides incluir:

-Fecha.

-Tema.

Y si es posible, efectuar una prelectura del tema que va a desarrollar el profesor en clase. Esta actividad permitirá que se comprendan mejor los contenidos de la lección y anticiparse a posibles dudas o cuestiones que presenten mayor dificultad de comprensión. Esta actividad es importante pero no puede realizarse en muchos casos, ya que, a veces, desconocemos los contenidos concretos sobre lo que se desarrollará la clase. Por otro lado, también puede ser beneficioso leer los apuntes anteriores de la materia. Esto nos permite relacionar lo que se va a escuchar con lo que ya se conoce. Nos permite dar continuidad y coherencia a la información.

Durante la explicación, primero es conveniente escuchar atentamente lo que el profesor dice. Luego pensar en lo escuchado, para terminar escribiéndolo con las propias palabras. Es importante no invertir el orden de la



recogida de información ya que si escribes directamente sin reflexionar las explicaciones del profesor (como se suele hacer muy frecuentemente) es muy posible que te encuentres con unos apuntes sin sentido que sean poco comprensibles, y por lo tanto, que no sean útiles para estudiar posteriormente y comprender el tema desarrollado.

Además, si escuchas y piensas mientras explica el profesor podrás captar los puntos más importantes, que es lo que se debe escribir. También se captará la estructura y organización del contenido.

En el momento de escribir se deben tener en cuenta las siguientes normas:

- ✓ Es importante copiar no sólo el discurso que se está escuchando, sino también cualquier gráfico, cuadro o esquema que el profesor escriba en la pizarra. Esto permitirá comprender mejor el contenido, pero ¡ojo!, siempre que se entienda lo que se escribe. A veces se copian gráficos de la pizarra a los que después no se logra dar sentido. En este caso no sirven más que para complicar los contenidos de la lección.
- ✓ No desprecies los ejemplos que pone el profesor. En ocasiones, un ejemplo ayuda a recordar mejor un aspecto de la lección. Eso sí, es importante anotarlo de forma esquemática.
- ✓ Cuando se escribe hay que utilizar las palabras de uso habitual. El mejor modo de saber que se está entendiendo la explicación es utilizar las propias expresiones de forma sencilla y clara.
- ✓ Las definiciones, sobre todo si son breves, se deben transcribir al "pie de la letra". Después, con ayuda de ejemplos y reflexiones sobre ellas, se podrá captar todo su sentido.
- ✓ Necesitará registrar información para realizar luego una tarea con sus compañeros.
- ✓ Deberá escribir rápido, sin detenerse en aquellas partes que le parezcan oscuras o incomprensibles. Confíe en que más adelante encontrará información que le permitirá comprenderla. Si no es así, anote preguntas o simplemente piénselas y trate de recordarlas para formularlas después.
- ✓ Escriba la información atendiendo la organización de la exposición.
- ✓ Registre correctamente fechas, nombres, lugares y todos aquellos datos básicos que no pueda recordar si no es a partir de su escrito.
- ✓ No escriba lo que sabe sobre el tema de la exposición. Reserve tiempo para registrar lo que no sabe.
- ✓ Si escucha ideas repetidas, regístrelas sólo una vez o reformúlelas en una única expresión.
- ✓ Copie como parte de sus apuntes el/los organizador/es escrito/s que el/los expositor/es presenta/n como soportes de su exposición
- ✓ Formule preguntas sobre aspectos de la exposición que necesiten aclaración y/o aspectos que contribuyen al enriquecimiento de la temática tratada. Pida comparaciones o ejemplos que le permitan aclarar algún concepto o problema, pregunte por causas, pida información con la que pueda establecer relaciones entre lo que se dice y lo que Ud. Sabe sobre el tema o que le permita ampliar lo que sabe a partir de la exposición escuchada. Redacte las preguntas y resérvelas para hacerlas al final de la exposición.

### Aprender a escuchar para tomar apuntes

Para poder escuchar al profesor y captar lo importante es necesario cierto aprendizaje. Debes atender:

- El principio y final de cada clase. En estos momentos el profesor suele dar una visión general o resumen que puede ser muy útil.
- Ciertas expresiones. Es importante estar alerta a frases como;

**"lo fundamental es..."**

**"no debemos olvidar que..."**

**"en resumen..."**

**"lo más importante es... "**

**"concluyendo..."**

**"el punto principal es..."**

Tras estas ideas el profesor dará ideas significativas de la lección.

- Las repeticiones. El profesor repite cuando desea que algo quede muy claro. Pero eso sí, hay que estar alerta porque puede ocurrir que las repeticiones se hagan con palabras distintas,



- Los cambios en el tono de voz y la velocidad al hablar. El tono de voz y la velocidad en el lenguaje son aspectos que no debemos pasar por alto. Cuando un profesor desea decir algo que considera importante lo acentúa con su entonación o lo dice más despacio.

### Orden y limpieza en los apuntes

Otro aspecto fundamental a la hora de tomar apuntes es el orden y la limpieza. Unos buenos apuntes deben contener:

Espacios en blanco (que se completarán posteriormente durante el estudio).

Márgenes donde anotar dudas, sugerencias o aclaraciones. Títulos y subtítulos subrayados que permitan establecer las partes más importantes de la información recogida.

Signos de interrogación sobre las cuestiones que no se comprendan.

Ideas que surjan durante la explicación y que permiten recordar más fácilmente, relacionar los contenidos con otros ya conocidos o con algún hecho cotidiano.

Un propio código de señales de puntuación que facilite la tarea de escribir, la de comprender y la de leer posteriormente.

Al terminar la clase, revisa los apuntes. Es importante que lo hagas cuanto antes, sino el olvido te impedirá aprovechar eficazmente tus notas. En esta revisión es cuando se tiene la oportunidad de corregir los errores, comparar los apuntes con los de otro compañero o con textos recomendados. Es también el momento de completar y, sobre todo, organizar la información recogida con subrayados, marcas, numeraciones....

Por último, piensa que estas reglas son una buena ayuda para conseguir unos apuntes útiles, pero que éstos sólo te servirán si posteriormente los revisas, completas y estudias. Puedes tener unos magníficos apuntes (limpios, ordenados, claros, sencillos) que a la vez, son muy poco útiles para conseguir el éxito en los estudios ya que, después de ser recogidos sólo te sirven para ser archivados.

## PREPARARSE PARA RENDIR EXAMENES

El estudiante debe **afrentar cualquier examen con un nivel de preparación óptimo**. Esto no se consigue con una gran "sentada" el día anterior hasta altas horas de la noche sino que exige un trabajo diario, de asimilación gradual, de repasos sucesivos.

Una **buena preparación** contribuye a **aumentar nuestra confianza**, lo que ayuda a **calmar los nervios** y a mejorar el rendimiento durante el examen.

Sucede con frecuencia que los alumnos preparan una parte importante del temario (hasta un 70/80 %) y dejan el resto sin estudiar, confiando en que no caiga ninguna pregunta de estos temas. Se realiza un esfuerzo significativo pero por no rematarlo uno se arriesga a suspender el examen.

### Reglas generales a tener en cuenta:

- 1) Es fundamental **ser realistas** y no ponernos objetivos por encima de nuestras posibilidades.
- 2) **Planificar** con cierta minuciosidad el trabajo a realizar, jerarquizando dicho trabajo, es decir primero empezar con aquellas asignaturas que te resultaron más dificultosas, porque seguramente eso te demandara más tiempo que aquellas que consideraste con un grado de dificultad menor. Esto lo sabrás de acuerdo al rendimiento que obtuviste en cada una de ellas.
- 3) **Preparar el material** necesario y tenerlo ordenado.
- 4) **Fraccionar las tareas** con periodos de descanso.
- 5) **Buscar un lugar adecuado** para el estudio.
- 6) **Tener una alimentación equilibrada**: los estudiantes invierten mucha energía en sus largas horas de estudio. Por eso la alimentación, sobre todo durante los períodos de exámenes, es primordial. Si no te alimentas como es debido nuestro cuerpo se resiente y nuestra mente baja sus niveles de concentración, en síntesis "Mens sana in corpore sano"
- 7) **Nunca estudies de memoria**, en forma mecánica y repetitiva (excepto cuando el tipo de contenido lo requiere. Ej. Nombres de provincias), lo ideal es un aprendizaje significativo, donde vos logres comprender el texto, donde tu aprendizaje tenga sentido y se integren en un todo lógico.





8) Si nos involucramos en muchas actividades podemos llegar a no desarrollarlas totalmente. Si queremos tener éxito en el estudio, lo primero es **pensar que el estudio es lo principal** y que por lo tanto las demás actividades deberemos supeditarlas a él.

9) **Planificar los horarios para cada asignatura**, esto es fundamental. Vos te preguntarás que cantidad de tiempo, lo importante más que la cantidad es la calidad de tiempo que inviertas. No es lo mismo estar dos horas frente al material de estudio y haber destinado solo un 25% del tiempo debido a distracciones, mala organización del material, a tener calidad de tiempo en el aprendizaje del material de estudio.

Una de las cuestiones que más se plantean a la hora de diseñar ese horario es:

¿Cuál es la mejor hora para estudiar? No es posible dar una respuesta general para todos y por lo tanto cada uno debe determinar en qué momentos el rendimiento es más efectivo, pero de cualquier forma es imprescindible estudiar todos los días durante las mismas horas, es una forma de generar un hábito.

**Indicaciones de cara al examen:**

- **Preparar el día anterior todo el material necesario.**
- **Llegar al lugar del examen con tiempo suficiente**, sin prisas, y no de forma atropellada (incrementa el nerviosismo).
- **En los momentos previos al examen mantenerse tranquilo** y sereno, sin participar en las típicas conversaciones ("dicen que va a caer tal pregunta", "tal anexo es muy importante", etc.) que lo único que generan es mayor intranquilidad.
- Cuando comienza la prueba lo primero que se debe hacer es **leer atentamente todas las preguntas y prestar atención a las instrucciones del profesor**. En caso de dudas hay que preguntarlas inmediatamente al profesor. Hay que tener todo claro antes de comenzar a contestar.
- Es preferible **empezar a responder por aquellas preguntas que se dominan**; al dejarlas resueltas contribuirá a aumentar nuestra confianza. Se continuará por aquellas otras que se dominan algo menos y se dejarán para el final las que resulten más complicadas.
- En las respuestas conviene **ser precisos**, destacando las ideas principales y dando los detalles necesarios: hay que demostrar que se domina la materia. No se debe divagar, decir obviedades, dar información de escaso interés.
- Hay que **evitar dejar alguna pregunta en blanco** (para muchos profesores es motivo suficiente para suspender). Siempre se podrá contestar algo a partir de datos generales del tema o se podrá relacionar con otros epígrafes que se conocen. Si aun así no se sabe qué decir no habrá más remedio que dejarla sin contestar. Lo que no se debe hacer es inventar una respuesta "a ver si cuela" (no es serio).
- Al examen hay que **llevar un reloj para controlar el tiempo**. Hay que **distribuir el tiempo entre el número de preguntas** para ver cuánto se puede dedicar a cada una. Si en alguna de ellas uno se atasca es mejor desistir y pasar a la siguiente; si al final sobra tiempo se podrá volver sobre ella. Si al final falta tiempo para desarrollar correctamente alguna pregunta, conviene al menos señalar los puntos principales.
- **Los últimos 5-10 minutos hay que reservarlos para repasar el examen** antes de entregarlo (completar algo, corregir algún dato erróneo o alguna falta de ortografía, etc.).
- **No se pueden cometer faltas de ortografía**. Si se duda de cómo se escribe una palabra es preferible utilizar algún sinónimo.
- Si es un examen que puede durar varias es conveniente **llevar algunos caramelos** (su aporte de glucosa ayuda a combatir el cansancio).
- En los exámenes además del fondo es fundamental una **buena presentación**: proyecta una imagen de organización y seriedad, mientras que una mala presentación transmite sensación de caos e improvisación. **Una letra clara**, fácil de leer, predispone favorablemente al profesor. La mala caligrafía produce el efecto contrario; el profesor, con montones de exámenes por corregir, no va a perder el tiempo tratando de descifrar una letra ilegible. **Establecer márgenes verticales y horizontales amplios**. Utilizar el punto y aparte, evitando párrafos excesivamente largos.
- Los **párrafos cortos** facilitan la lectura y permiten destacar mejor las ideas.
- **Evitar tachones**: es conveniente antes de comenzar a escribir pararse a pensar cómo se va a enfocar la pregunta, como se va a estructurar la respuesta.
- Por último, recordar que hay que tratar de **perderle el miedo a los exámenes** (no se acaba el mundo por suspender uno).

Si se preparan con rigor lo normal será aprobarlos y si se suspende alguno habrá nuevas oportunidades. **El esfuerzo planificado es garantía de éxito por difícil que pueda ser la materia.**





### EXAMENES ORALES

El **examen oral** presenta un nivel de **dificultad mayor** que el examen escrito.

En el **examen escrito** el alumno dispone de todo el tiempo del examen para organizar sus respuestas; puede comenzar contestando aquellas que mejor sabe, y utilizar el resto del tiempo para reflexionar y tratar de desarrollar aquellas otras que le resulten más difíciles.

En el **examen oral** no dispone de este tiempo de reflexión; el profesor pregunta y hay que contestarle inmediatamente.

La presión anterior, unida al hecho de estar en presencia del profesor, puede aumentar considerable la **tensión nerviosa** dificultando la exposición.

Como contrapartida, el examen oral también presenta **ventajas**. Supone una **oportunidad de lucimiento** ante el profesor, de demostrarle cómo se domina su asignatura.

En un examen oral se pueden desarrollar las preguntas con mayor profundidad que en un examen escrito (no es lo mismo hablar que escribir): se podrá ahondar en los detalles, relacionar la pregunta con otros puntos del temario, exponer una opinión personal al respecto.

El estudiante debe tratar de desmitificar el **examen oral** como un momento temido y verlo más como una gran **oportunidad**.

En definitiva, **el examen oral favorece al estudiante que prepara bien la asignatura y perjudica al que no se la toma en serio**.

La mayor dificultad del examen oral, y la oportunidad que representa, obliga al estudiante a una **preparación más concienzuda**. La asignatura tiene que estar perfectamente dominada.

El examen oral exige rapidez mental, contestar sin vacilación, y esto sólo se consigue con un conocimiento profundo de la materia.

A veces los exámenes orales no consisten en una(s) pregunta(s) cerrada(s), sino en un diálogo que el profesor establece con el alumno para conocer su nivel de conocimiento.

El alumno tiene que ser capaz de desarrollar con sus propias palabras los distintos puntos del temario.

Su aprendizaje no se puede basar (ahora menos que nunca) en una memorización mecánica.

Con un conocimiento sólido de la asignatura el estudiante difícilmente se quedará en blanco: si desconoce alguna pregunta al menos podrá relacionarla con otras partes del temario, contestar con algunas ideas generales.

Además, una **excelente preparación** contribuirá en gran medida a **rebajar la tensión nerviosa** lo que redundará en una mejor exposición.

Como puntos adicionales señalar que en un examen oral hay que **cuidar la apariencia**: afeitado, peinado, vestido más formal que un día normal, zapatos limpios, etc.

Se trata de **transmitir una imagen de seriedad** y de respeto hacia el profesor o tribunal.

Hay que evitar dar una imagen de persona preocupada ya que de forma inconsciente el profesor la podría asociar con el modo de preparar su asignatura.

### PREPARACION DE LOS EXAMENES.

La **preparación de los exámenes** no se limita a los días previos sino que **comienza el primer día de curso** y hay que ir realizando de manera continuada durante todo el curso.

Dejar la preparación para los últimos días es tener muchas probabilidades de fracasar.

Ya se ha comentado que el estudiante debe fijarse un ritmo de estudio (su "**velocidad de crucero**") que comenzará a poner en práctica el primer día de curso.

Lógicamente **cuando se acerquen los exámenes** tendrá que **intensificar este ritmo**.

Si durante el curso basta con dedicar diariamente 2 / 3 horas al estudio (en algunas carreras más), en las fechas previas a los exámenes habrá que encerrarse "literalmente" en casa y dedicarse de lleno.

Si durante el curso es suficiente los fines de semana dedicar una mínima parte al estudio, ahora el sábado y el domingo serán días exclusivamente de estudio.

El haber llevado una **buena planificación** durante el curso permite **llegar a los exámenes sin agobios**, con una buena preparación, con los conocimientos asimilados.

Esto permite que, aunque en estas fechas haya que intensificar el ritmo de estudio, se pueda (y se deba) **respetar el descanso**.



El estudiante podrá mantener sus horas de sueño, algo que es esencial para estar en plena forma y rendir al máximo en los exámenes.

Una planificación acertada permitirá que **en tiempos de exámenes** el estudiante se pueda centrar en **repasar**, en afianzar los conocimientos ya aprendidos, y no en tratar a última hora, de prisa y corriendo, de estudiar aquello que no se hizo en su momento.

En fechas de exámenes el estudiante debe dar al menos **2 repasos a la asignatura**.

El penúltimo repaso llevará algunos días, dependiendo de la dificultad de la materia, mientras que el último repaso se debe realizar en los dos días anteriores al examen.

### ¿Cómo se planifican estos dos últimos repasos?

Veamos un ejemplo: **si entre un examen y el siguiente hay 7 días por medio, este será el tiempo disponible para los dos últimos repasos**. Si al último repaso hay que dedicarle 2 días, se dispondrá de 5 días para el penúltimo repaso, por lo que el estudiante deberá cada día revisar al menos un 20 por ciento de la materia que entra en el examen.

Lo primero que se deberá hacer cada día es revisar rápidamente lo que vio el día anterior, con vistas a ir consolidando los conocimientos. Si un día puede avanzar más de lo establecido mejor (más desahogado estará al final), lo que **no se puede es incumplir el objetivo diario**.

Estos plazos sólo se podrán cumplir si durante el curso se ha llevado la asignatura al día; si no ha sido así resultará materialmente imposible.

En su planificación a comienzos de curso el estudiante debe estimar de cuantos días dispondrá antes de cada examen y en función de ellos llevar las asignaturas convenientemente preparadas.

En los días previos al examen el estudiante debe hacer un esfuerzo por **combatir la ansiedad**.

Un buen método es **despreocuparse por el posible resultado** de la prueba y en cambio **sí preocuparse por hacer todo lo posible**.

Debe tratar de **pensar en positivo**: he trabajado, me he esforzado, he preparado el examen con rigor, probablemente apruebe y en caso de que no sea así, siempre tendré otra oportunidad.

**Si el estudiante detecta que le "ha pillado el toro"** es preferible que el tiempo disponible (respetando los descansos) lo distribuya de forma que pueda **revisar toda la materia que le queda, aunque sea superficialmente**, antes que estudiar muy bien una parte y no ver nada del resto.

De esta forma siempre tendrá la posibilidad de contestar algo de cualquier pregunta, evitando tener que dejar alguna pregunta totalmente en blanco, lo que para muchos profesores supone directamente un suspenso.

**El día anterior al examen hay que preparar todo el material que se va a necesitar**: un par de bolígrafos (uno de ellos de repuesto), lápices, goma, sacapuntas, calculadora, juego de reglas y compás, etc.

Hay que evitar sorpresas de última hora (la calculadora no funciona, el bolígrafo se ha terminado en mitad de la prueba, etc.) que aumenten el nerviosismo.

**En la noche previa al examen es fundamental descansar**. No se debe "robar" ni una sola hora al sueño ya que el cansancio puede ser un enemigo terrible durante el examen.

Aunque el estudiante pueda pensar que con un par de horas más aumentan sus probabilidades de aprobado, el efecto es justamente el contrario: una hora menos de sueño conlleva ir menos fresco, con la cabeza cargada, lo que dificultará nuestro rendimiento.

Es conveniente la noche previa y la misma mañana del examen realizar **ejercicios de relajación**.

**El día del examen no se debe repasar nada**, como mucho mirar por encima las fichas resúmenes con los esquemas de las distintas lecciones.

Ese día se debe **llevar un ritmo relajado**: levantarse temprano, tomar tranquilamente un buen desayuno, ir con tiempo al examen, sin prisas, etc.

**Si el examen es por la tarde hay que cuidar la comida**, que sea suficiente pero no excesiva; por supuesto nada de alcohol. También hay que cuidar el consumo de café: tomar lo necesario para ir despejado, pero sin abusar.



### *Propuesta de trabajo del taller N° 3*

**a). Para recordar algunos aspectos importantes de este apartado, vuelve a leer el material y responde:**

- 1) ¿Qué se necesita hacer para lograr una preparación óptima para un examen?
- 2) ¿Qué se recomienda al planificar la preparación de un examen?
- 3) Al recibir el examen, ¿cómo empezamos a resolverlo? ¿Qué recomendaciones hay al respecto?
- 4) ¿Qué debemos tener en cuenta en cuanto a la presentación de ese examen?
- 5) De los exámenes orales y escritos, analiza lo que podrían ser algunas ventajas y desventajas de cada uno de ellos.
- 6) ¿Cuándo comienza la preparación de un examen?
- 7) ¿Qué se sugiere hacer los días previos a un examen?

**b). Ahora imagina que tienes la oportunidad de asistir a un congreso educativo y una de las presentaciones es la denominada “Performance para repensar el rol del docente” de Elena Santa Cruz, el cual puedes ver y escuchar desde este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=f00lfCI6s4>.**

Conforme lo vayas escuchando, ve tomando los apuntes correspondientes en las hojas que has destinado para ello.

Una vez realizado el ejercicio, resume con tus propias palabras tus apuntes en el apartado de observaciones y compártelo con tus compañeros.

Después de este ejercicio, ¿cómo te sentiste? ¿se hizo fácil o algo difícil?



## **TALLER 4:**

# **DESTREZAS BÁSICAS PARA UN ESTUDIO EFICAZ II**

## **COMPRESIÓN DE TEXTOS**



### **El leer sin leer...**

A menudo ustedes habrán llegado al pie de una página y antes de dar vuelta la hoja descubren que no recuerdan nada de lo que acaban de leer. Mientras los ojos recorrían los renglones, la mente se tomaba un descanso o se enfrascaba en problemas ajenos a la lectura.

Esta experiencia es muy frecuente y este “leer sin leer” causa un profundo aburrimiento, luego un desánimo y al final el sentarse a la mesa a estudiar se transforma en una carga pesada...

### **Leer escribiendo...**

Sin embargo es muy fácil evitar esta situación. Basta un pequeño recurso: leer con una birome en la mano, escribiendo alguna cosa relacionada con la lectura. Esto exige dejar la actitud pasiva y leer con una participación personal, actuando, preguntando, eligiendo, reaccionando en fin y tomando partido al leer...

Para ello le proponemos:

### **1. LOGRAR LA VISIÓN DE CONJUNTO**

- a) Ubicar el tema en el índice
- b) Leer Títulos y Subtítulos
- c) Observar láminas y figuras
- d) Detenerse en resúmenes y cuestionarios
- e) Realizar una prelectura: lectura completa del primer y último párrafo y la primera oración de los restantes.

### **2. LEER CON ATENCIÓN**

- a) Una o dos lecturas (utilización de la Técnica del Subrayado)
- b) Nueva lectura pensando
- c) Manejar como recurso auxiliar el uso de un diccionario (precisar el vocabulario).

### **3. REELABORAR HACIENDO EL PROPIO TEXTO**

- a) Hacer y memorizar un esquema o resumen
- b) Ensayar el discurso individualmente o en grupo.

Con esta metodología logramos combinar y usar a nuestro favor distintos tipos de memoria al manejar, naturalmente, la lectura escrita, los recursos visuales e incluso auditivos. Por otra parte evitamos quedar atrapados en la simple memoria mecánica o repetitiva y apostamos a una memoria comprensiva, “que establece un tipo de asociaciones lógicas entre el conocimiento que ya se tenía y el nuevo que se acaba de adquirir.



## DIFERENTES NIVELES DE LECTURA

Veamos los diferentes niveles de lectura según Grellet.

- **Lectura Superficial:** es una lectura característica del primer contacto con un texto y consiste en “pasar la vista” rápidamente para extraer una idea general en poco tiempo.
- **Lectura rápida:** en este caso se pretende “ir rápidamente a través del texto” para localizar una información puntual, uno o varios detalles informativos determinados.
- **Lectura intensiva:** su intención es extraer la información pormenorizada del texto.

## LECTURA COMPENSIVA

Leer comprensivamente es indispensable para el estudiante. Esto es algo que él mismo va descubriendo a medida que avanza en sus estudios. Pero no debemos engañarnos, a medida que accedemos al estudio de temáticas más complejas, una buena memoria no basta.

### Pensar es relacionar.

Al pensar relacionamos conceptos, datos e informaciones, estableciendo entre ellos relaciones causales o comparaciones, clasificándolos, reuniéndolos bajo una explicación general que los engloba y los supera, etc. La memoria recolecta y almacena ese stock de conceptos y datos a partir de los cuales podemos recrear y pensar. Pero si nuestra agilidad, nuestra precisión lógica y nuestra creatividad se encuentran atrofiadas será muy poco lo que podremos hacer a partir de la riqueza de recursos que nos brinda nuestra buena memoria.

Leer comprensivamente es leer entendiendo a qué se refiere el autor con cada una de sus afirmaciones y cuáles son los nexos, las relaciones que unen dichas afirmaciones entre sí. Como todo texto dice más incluso que lo que el propio autor quiso decir conscientemente, a veces el lector puede descubrir nexos profundos de los que ni siquiera el propio autor se percató.

Podemos hablar entonces de **distintos niveles de comprensión:**

- 1. Comprensión primaria:** es la comprensión de las afirmaciones simples. ¿Qué dice esta oración? En este nivel suele generar dificultades la falta de vocabulario. Simplemente no sabemos qué dice porque no sabemos el sentido de la/s palabra/s que emplea el autor. Esto se soluciona fácilmente recurriendo al diccionario.
- 2. Comprensión secundaria:** es la comprensión de los ejes argumentativos del autor, de sus afirmaciones principales, de sus fundamentos y de cómo se conectan las ideas. ¿Qué quiere decir el autor? En este nivel los fracasos pueden tener por causa la no distinción entre lo principal y lo secundario. Es muy común que el lector se quede con el ejemplo y olvide la afirmación de carácter universal a la que éste venía a ejemplificar. También dificulta la comprensión secundaria la falta de agilidad en el pensamiento lógico. El lector debe captar los nexos que unen las afirmaciones más importantes del texto. Al hacerlo está recreando en su interior las relaciones pensadas por el propio autor.
- 3. Comprensión profunda:** es la comprensión que supera el texto, llegando a captar las implicancias que el mismo tiene respecto del contexto en que fue escrito, del contexto en que es leído, y respecto de lo que "verdaderamente es" y/o de lo que "debe ser". ¿Qué más dice el texto? ¿Son correctas sus afirmaciones? Esta comprensión implica un conocimiento previo más vasto por parte del lector. Cuanto mayor sea el bagaje de conocimientos con el que el lector aborde el texto tanto más profunda podrá ser su comprensión del mismo. Pueden dificultar el pasaje al nivel profundo de comprensión la falta de cultura general o de conocimientos específicos (relacionados con la materia de la que trata el texto). También dificulta este paso la carencia de criterio personal y de espíritu crítico. Si a todo lo que leemos lo consideramos válido por el solo hecho de estar escrito en un libro, no hemos llegado aún a este nivel de comprensión.

Para **desarrollar la lectura comprensiva** es aconsejable:

- Leer periódicamente (en lo posible todos los días), tanto libros de estudio como libros de literatura, revistas o diarios.



- Adquirir más vocabulario, ayudándose para ello con el diccionario (la misma lectura nutre de conceptos al lector sin que éste se dé cuenta de ello).
- Ampliar la propia cultura general adquiriendo un conocimiento básico suficiente sobre la historia y sus etapas, sobre la geografía del propio país y del mundo, sobre las distintas ideas políticas y religiosas...
- Desarrollar el espíritu crítico definiendo la propia escala de valores y juzgando desde ella las afirmaciones de terceros

### **PASOS PARA LA LECTURA COMPENSIVA**

Para comenzar con el entrenamiento de la habilidad que exige esta técnica, debes conocer los pasos para alcanzarla, para ello deberás remitirte a los textos del área disciplinar que se encuentran en este cuadernillo.

#### **1. ¿Qué me expresa el título?**

¿Sobre qué pienso que hablará el texto? ¿Qué quiere significar dichos títulos?

#### **2.- Realizo una primera lectura.** Ahora bien, cómo es esa lectura? Global, rápida, sin detenerme demasiado

¿Qué idea general obtuve de esta primera lectura? ¿De qué habla el texto?

(No es necesario recordar cabalmente lo que expresa el texto sino tener una vaga idea)

#### **3. De cada párrafo que leo, ¿qué es lo esencial y qué lo secundario?.**

Subráyalo (Colocar al margen con abreviaturas, la síntesis de lo que es esencial en cada párrafo)

#### **4. Una vez subrayado el texto.** ¿qué técnica elegís para seguir analizándolo? (Resumen, Síntesis, Cuadro Sinóptico, Cuestionario)

#### **5. ¿Qué recuerdas del análisis realizado? (Fijá tus ideas)**

En síntesis, deberás tener en cuenta para estudiar el siguiente esquema:

- a) Reflexionar sobre el título.**
- b) Efectuar una lectura global: (Lectura rápida que te dará una idea del tema).**
- c) Efectuar una lectura lenta, durante la cual debes:**
  - 1. Separar en párrafos.**
  - 2. Subrayar las ideas principales.**
  - 3. Realizar notación marginal.**
  - 4. Cada dos o tres párrafos volver a leer lo subrayado.**
- d) Aplicar diferentes técnicas**

## **NOTAS AL MARGEN**

Otra técnica sencilla y rápida es hacer anotaciones en los márgenes de las hojas del libro. Como en el caso del subrayado, lo más recomendable es hacerlas con lápiz —en lo posible, de una mina no muy dura, para que el grosor y el color oscuro hagan a la anotación fácilmente legible—.

En los márgenes se pueden hacer diversas anotaciones:

- ✓ Palabras clave del párrafo.
- ✓ Síntesis del párrafo.
- ✓ Un signo de pregunta, si nos topamos con una idea u oración que no hemos comprendido y sobre la que queremos consultar al profesor.
- ✓ Referencias a otras partes del texto o a otros libros en los que se hacen afirmaciones sobre el mismo tema.
- ✓ Ideas que el párrafo nos sugiere y que requieran más investigación.

La nota marginal insume poco tiempo y es realizada en el propio texto, lo que la hace accesible y práctica. Es especialmente recomendable en los textos escasamente subdivididos en capítulos y subtítulos. En ellos, sin las notas marginales, encontrar un pasaje que hemos leído y sólo ubicamos vagamente resultaría casi imposible.

## AYUDAS VISUALES

Las ayudas visuales son medios que se emplean para expresar “visualmente” un concepto o una idea. Fíjate con cuál entiendes más:

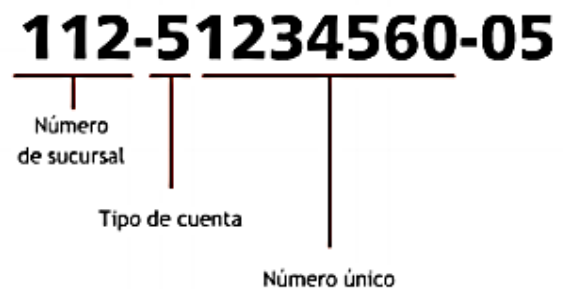
### Estructura del número de cuenta....

**1º** Los tres primeros dígitos corresponden al número de sucursal.

**2º** El primer número luego del guión indica el tipo de producto.

**3º** Luego sigue el número único.

o así...



Ejemplo 1

Ejemplo 2

### Tipos de gráficos

Los gráficos son representaciones visuales de datos numéricos. Su objetivo fundamental es proporcionar una fuente de información cuantitativa y comparativa de modo rápido y claro. Existen diferentes tipos de gráficos.

#### Gráfico de Barras:

Este tipo de gráfico resulta útil, para mostrar variaciones de un mismo elemento en diferentes circunstancias, por ejemplo: acceso a los diferentes niveles educativos por sexo y provincia. Las barras verticales u horizontales indican uno de los varios grupos de datos que se representan. La longitud de las barras expresa la cifra o el porcentaje de los datos. Un gráfico es eficaz cuando el número de valores que se compara es pequeño.

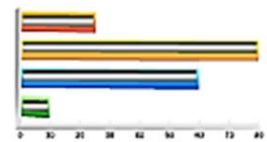


Gráfico de barras

#### Gráfico de Líneas:

Los gráficos de líneas son los más precisos. Se emplean cuando hay que representar tendencias o relaciones entre dos series de datos y éstos son numerosos o continuos. Por ejemplo: la evolución del tipo de cambio en un período de seis meses.

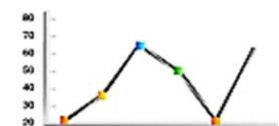


Gráfico de líneas

#### Gráficos de Torta:

Son círculos cuyos sectores representan las partes que componen un todo. Por ejemplo, de una población determinada, qué porcentaje son hombres y qué porcentaje son mujeres.



Gráfico circular o de torta



## COMPRENSIÓN DE CONSIGNAS

A través de los textos instructivos reglamentos de usuarios de biblioteca, indicaciones para realizar inscripciones y llenar formularios, consignas de trabajo, guías de lectura, etc.- se organiza gran parte de la vida institucional, se llevan adelante las actividades relacionadas con el desarrollo de las distintas materias y se organiza en general el proceso de estudio de los alumnos.

Una consigna es un tipo de texto que pertenece al discurso instruccional y cumple la función de dar una orden, programar, dirigir, indicar procedimientos, acciones o ejecución de tareas específicas por parte de quien lee, cuando la consigna es escrita, o de quien la escucha, cuando es oral.

En los estudios superiores generalmente se supone que la comprensión de consignas es un aprendizaje que los ingresantes han realizado en niveles educativos anteriores. Como esta creencia está muy difundida, en la universidad no se enseña a comprender consignas. Pero se exige. Por eso, los estudiantes tienen que aprender a analizar y preguntar para comprender. ¿Analizar y preguntar qué?

- Analizar la intención.
- Analizar la sintaxis.
- Preguntar por el significado de los verbos.
- Preguntar por lo que hay que hacer si el enunciado no presenta verbo y por el significado de las palabras desconocidas.

Además es necesario aprender un procedimiento de reformulación para aquellos casos en los que las instrucciones se presenten en oraciones muy extensas y complejas.

### EL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS

Si bien las palabras adquieren su sentido en relación con otras en el enunciado completo de la consigna, muchas veces las dificultades en la comprensión se producen porque los alumnos no tienen claro cuál es la acción a realizar ya sea porque desconocen el significado del verbo, porque el profesor no ha explicado qué significado particular le atribuye al verbo o por ambas razones a la vez. La acción indicada por el verbo es clave en el proceso de interpretación de consignas. Preguntar por el significado de las palabras de un enunciado es central para la comprensión del mismo.

### CUANDO EL VERBO NO ESTÁ

Los siguientes enunciados de temas funcionan como consignas de examen parcial. Simplemente habrá que desglosarlas en preguntas para poder responderlas.

- Teoría psicológica del aprendizaje: asociacionista, de condicionamiento, Watson y Skinner.
- Posición esquizo-paranoide depresiva. Mecanismos de defensa. Melanie Klein.
- Concepciones del sujeto del aprendizaje: activo (Dewey) y pasivo (escuela tradicional)
- Teoría psicológica del aprendizaje: teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner)
- Literatura infantil. Definición. Características generales. Géneros. Autores.

### ORACIONES EXTENSAS

Si se comprende la acción que solicita la consigna y se dominan los términos y conceptos que están involucrados, puede aparecer otra dificultad en la comprensión que es cuando la estructura sintáctica es muy compleja o tiene oraciones muy extensas que suelen obstaculizar la comprensión rápida, como en el ejemplo que sigue.

*Relea el texto "Implicaciones pedagógicas" y prepare en un borrador una clase de lectura para el texto que se transcribe a continuación teniendo en cuenta: grupo escolar, propósito de la lectura, tema tratado y uso del libro; diseñando actividades que desarrollen las estrategias de lectura como exploración de paratextos, predicción y formulación de hipótesis sobre el tema; explicitación de conocimientos previos; inferencia de significados de palabras por uso de cotexto, por derivación o por uso del diccionario.*





## LAS PREGUNTAS DE EXÁMENES

Las preguntas de exámenes al igual que las consignas se formulan con la finalidad de que el alumno tome la palabra y formule una respuesta que según la comprensión de la pregunta puede derivar en explicaciones, definiciones, argumentaciones, ejemplificaciones, clasificaciones, etc.

Detrás de una pregunta está la consigna tácita: “responda la siguiente pregunta” por lo que el alumno está obligado a responder. Cuando responde da cuenta de lo que ha aprendido, es decir del modo en que ha leído la bibliografía que ha estudiado. Pero además muestra cómo interpreta la pregunta.

### **Analicemos algunos casos:**

- *¿Qué es la lengua para Ferdinand de Saussure?*

La respuesta esperada es una definición del objeto lengua, en el marco de una teoría lingüística.

- *¿Cómo organiza Ovide Menin la psicología educativa?*

La respuesta esperada es una descripción o narración que explique el modo de organización de una ciencia particular.

- *¿Cuáles son las características de la antigüedad y el medioevo según Pardo?*

La respuesta esperada es una enumeración de elementos que distinguen a cada época.

- *¿En qué consiste la posición estructuralista en ciencias sociales?*

La respuesta esperada es una descripción de una postura epistemológica del campo de las ciencias sociales.

- *¿Cuáles es la concepción de aprendizaje y educación en esa perspectiva?*

La respuesta esperada es una definición de dos conceptos distintos tomados de una misma corriente o campo de pensamiento.

## LAS CONSIGNAS DE TAREA

Cuando las consignas están preparadas para resolverse en una situación fuera de la clase, el docente debe garantizar una formulación de la consigna suficientemente clara de modo de no generar dudas en momentos en los que el estudiante no cuenta con su asistencia experta.

Por su parte, el estudiante que debe resolver este tipo de instructivos tiene que autogestionar la resolución. Para esto controlará que interpreta el significado de los verbos, que conoce el léxico de la consigna, es decir los términos y su pertenencia a los distintos campos disciplinares o teorías; que la formulación sintáctica de la consigna no le obstaculiza la interpretación y que puede reformularla si esto último le sucede. De este modo, tendrá altas probabilidades de resolver con éxito lo que el docente le solicita que haga, sin su intervención ni presencia inmediata.

## TÉCNICA DE SUBRAYADO

Subrayar es poner una raya debajo de los puntos, ideas, detalles y notas importantes del texto que se está leyendo o estudiando. Pero saber identificar las ideas principales es lo verdaderamente importante. Cuando has adquirido la habilidad de subrayar es más fácil para ti manejar la información. Es importante que destagues sólo la información importante que te permita identificar el cuerpo teórico de base del escrito. Para ello es conveniente, sobre todo cuando la información es nueva para ti, que realices una lectura general rápida para tener la idea global de la organización de la información y que en una segunda lectura subrayes.

En sentido más amplio, entendemos por subrayar toda señal hecha para captar mejor palabras o frases de un texto.

La técnica del subrayado es muy útil; sin embargo, hay ocasiones en las que no es conveniente usarla ya que es algo muy personal, por eso no conviene que tú subrayes libros que no son tuyos y, al revés, tampoco es conveniente estudiar con libros subrayados por otros.

### **¿Cómo se hace?**

Subrayar, consiste en trazar distintas modalidades de líneas por debajo o sobre las palabras destacando las ideas principales, las secundarias, detalles de interés, etc. Para ello puedes utilizar uno o varios colores.

Para subrayar puedes diseñar tu propio código, un ejemplo de código que puedes utilizar es el siguiente:



=====	Idea General
—————	Idea Principal
_____	Idea Secundaria
- - - - -	Aspectos, detalles...
□	Títulos, subtítulos, clasificaciones, fechas
—————>	Enlace, conexión

**¿Por qué es bueno subrayar?**

- Supone una lectura activa en la que debemos estar concentrados en el texto.
- Evita distracciones y favorece la atención.
- Es una lectura selectiva buscando lo importante.
- Permite rápidos repasos.

**¿Qué hay que subrayar?**

- Hay que intentar subrayar todo lo fundamental, para ello más que destacar palabras hay que destacar ideas, es decir, se deben subrayar las palabras con el máximo de contenido referente a la idea principal. Si seguimos esta pauta no abusaremos del subrayado y facilitaremos los repasos posteriores.
- Además de las ideas, también hay que subrayar datos, tecnicismos, clasificaciones, etc.
- Una ayuda para realizar un buen subrayado es hacerse preguntas sobre el texto durante su lectura. Las respuestas que el mismo texto nos va dando es lo que hay que destacar.

**De acuerdo a la jerarquía de las ideas, podemos hablar de:**



**Idea Principal:** es el concepto más importante de un texto, cuya noción le da sentido a todo lo escrito y está comprendido en una o más frases del párrafo. Es la más genérica de todas las frases del párrafo. Es siempre la frase imprescindible y si la quitamos, el párrafo aparecerá como truncado, sin sentido.



**Idea Secundaria:** es aquella que explica y amplía la idea principal y le sigue en orden de importancia.



**Idea Terciaria:** son los ejemplos.

Para reconocer las ideas principales te ayudará las siguientes preguntas:  
 ¿De qué / quien me habla?  
 ¿Qué me dice acerca de ello?

Algunas preguntas:

 ¿Todos los párrafos tienen idea principal?  *No. Existen párrafos que solamente sirven de enlace entre una idea y otra, y que por lo tanto no tienen una idea principal que debas recordar.*

 ¿Siempre hay que subrayar algo en un capítulo?  *No. No siempre tendrás que subrayar alguna idea en cada capítulo.*

 ¿Y cómo me doy cuenta?  *La habilidad de lectura se entrena, así que cuanto más lees, más fácil te resultará darte cuenta. Sin embargo, siempre que estés frente a un texto preguntate: ¿hay alguna información que resulte imprescindible para comprender este párrafo?*



### **Ventajas del subrayado**

- Transforma el acto de la lectura de pasivo en activo, al implicarte en la comprensión y transformación del texto original y, por ello, facilita la concentración de la mente, ya que te sumerge en una tarea que recaba toda tu atención.
- Incrementa la atención perceptiva ante las ideas subrayadas, ya que una de las leyes de la atención es la del contraste y la palabra subrayada contrasta con el resto del texto sin subrayar. Por eso no interesa subrayar mucho, para que el contraste sea mayor.
- Evita las distracciones, al concentrar toda tu atención en una tarea. Así evitarás que la vista esté en el texto y la mente en otro sitio ajeno a lo que lees.
- Facilita la comprensión del texto, al ordenar las ideas subrayando las frases y palabras claves.
- Ayuda al repaso, al seleccionar lo más importante de la información aportada y evitar así que hayas de leer de nuevo todo el texto para captar las ideas principales. El tiempo invertido en subrayar lo recuperarás con creces en los sucesivos repasos.
- Favorece la lectura crítica, al centrarla sobre los puntos de interés y no sobre los detalles.
- Ayuda a la memorización, al simplificar el tema y reducir lo que has de memorizar a lo importante, desechando el «rollo» y los datos irrelevantes.

### **Consejos para un mejor subrayado**

A continuación de damos una serie de sugerencias que puedes tomar en cuenta para mejorar la técnica de subrayado.

1. Trata de pensar cosas positivas a la hora de leer. Empieza con entusiasmo.
2. Proponte objetivos alcanzables antes de empezar. (ej.: “en este rato voy a leer con atención y subrayar estos tres párrafos”)
3. Una vez concluido el objetivo, descansa y recompénsate (ej.: “tomar agua, escuchar un rato algo de música, etc.)
4. Lee los títulos antes de empezar e imagínate de qué puede tratar lo que vas a leer.
5. Subraya frases que te parezcan clave (si las sacas del párrafo, éste deja de tener sentido o éste cambia)
6. Para descubrir las palabras clave o los temas importantes:
  - Fíjate si lo que estás leyendo tiene que ver directamente con el título o subtítulo que hay en esa sección.
  - Piensa qué información nueva aporta lo que estás leyendo al tema que estás estudiando.
7. Evita subrayar párrafos enteros. Si es posible subraya palabras sueltas.
8. Las palabras que subrayes deben ser muy pocas.
9. No subrayes artículos (el, la, los, las, etc.) ni adjetivos que están adornando las palabras clave.  
Ejemplo: El poderoso San Martín, luego de grandes esfuerzos y con gran plan estratégico logró cruzar los andes.
10. Mira con atención los dibujos y cuadros que hay en los libros (generalmente están para aclarar las ideas)
11. No te quedes con alguna palabra o frase que no entiendas, trata de comprender en general qué es lo que el texto te quiere decir.
12. Reconócele importancia a tu opinión, a tu punto de vista frente a todo lo que lees.
13. Después de subrayar lee sólo lo subrayado. Deberá parecer que lees un telegrama, con pocas palabras, pero deben ser entendibles las ideas principales.



### Propuesta de trabajo del taller N<sup>o</sup> 4

a). **Lee detenidamente la siguiente lista que contiene verbos de uso frecuente en consignas de distintas materias.**

Argumentar – Calificar – Clasificar – Comparar – Confrontar – Consultar - Confeccionar – Definir – Denominar – Escribir - Designar - Ejemplificar - Enumerar – Enunciar – Explicar - Formular - Fundamentar - Identificar – Indagar – Interpretar – Investigar – Justificar – Narrar – Nombrar – Opinar – Parfrasear - Reconocer – Reformular – Relacionar – Relevar – Diagramar – Reseñar – Reflexionar – Explicitar – Elaborar – Organizar – Criticar – Sintetizar – Graficar – Desarrollar - Responder – Resumir – Subrayar – Verificar-

b). **Escribe en una lista las acciones cuyo significado les resulta desconocido.**

c). **Indica cuáles de las acciones de la lista anterior tienen los siguientes objetivos:**

- Expresar la propia postura sobre de un determinado tema.
- Decir cómo es un objeto, elemento, concepto o teoría.
- Dar razones o causas que justifican cierto hecho o problema.
- Hacer un texto más breve conservando información según un determinado objetivo.
- Decir el nombre específico de algo.
- Buscar información para conocer un hecho determinado o para aumentar los conocimientos sobre el mismo.
- Decir algo con otras palabras.
- Volver a escribir un texto, modificarlo o corregirlo.
- Desarrollar un tema o problema.
- Atribuir cualidades a un objeto.
- Atribuir significado a una expresión.
- Aclarar un hecho o problema.
- Representar una explicación por medio de dibujos.
- Referir una historia o cómo ha ocurrido cierto suceso.
- Hacer un cuadro sinóptico, un esquema conceptual.
- Comprobar la validez de una idea inicial.
- Asignar un elemento a una clase o grupo.
- Destacar partes de un texto con una determinada intención lectora.

d). **Reformula las siguientes consignas separándolas en oraciones. Por cada oración establece una acción. Secuencia las oraciones utilizando punto y seguido o números en forma correlativa o palabras que las enlacen o conecten.**

- Lea el texto y subraye las definiciones que aparecen en el mismo destacando aquella que no fueron abordadas durante la exposición realizada en la clase.
- Desarrolle en su examen parcial las ideas fundamentales sobre las que se organiza la concepción constructivista del aprendizaje explicitando los principios explicativos de la teoría genética sobre el funcionamiento del psiquismo humano que constituyen contribuciones a la concepción.
- Lea el texto para elaborar un cuadro sinóptico que incluya las estrategias cognitivas del lector agregándole una definición a cada una.

e). **Tomando en cuenta los 13 consejos sobre subrayado y el código presentado te mostramos un ejemplo:**

#### La alimentación y el sueño (Fragmento)

La alimentación y el sueño son funciones vitales en todos los seres vivos, incluido el hombre. Si queremos estar en perfectas condiciones para poder afrentar las dificultades que se nos presentan, debemos cuidar nuestro cuerpo, tanto en proporcionarle una alimentación sana, como en darle el descanso suficiente.

Consideramos alimentos a todas aquellas sustancias que pueden ser absorbidas por los seres vivos y proporcionan al organismo los alimentos necesarios para reparar las pérdidas y asegurar el crecimiento.

Nuestra alimentación tiene que cumplir dos funciones primordiales: proporcionar al organismo todas las sustancias necesarias para subsistir y asegurar el crecimiento y desarrollo del individuo.

**Después de leer el texto, centra tu atención en sólo lo subrayado. Ahora contesta las siguientes preguntas:**

1. ¿Tiene sentido, como si leyeras un telegrama?
2. ¿El número de palabras subrayadas rebasa la mitad del texto?
3. ¿Puedes identificar de inmediato el tema de que se trata?
4. ¿Están resaltadas las palabras clave?

f). **Leer las páginas 1-15 del texto "Pedagogía de la Autonomía" de Paulo Freire. Efectuar una lectura que te permita:**

1. Realizar notas al margen.
2. Subrayar las ideas principales, secundarias y terciarias usando tres colores distintos.
3. Revisar si es conveniente realizar algún gráfico como ayuda visual para comprender mejor el texto.

i). Puesta en común.



Título: Pedagogía de la autonomía  
Título original Pedagogia da autonomia  
Autor: Paulo Freire  
Fuente: Paz e Terra SA  
Ciudad: Sao Paulo  
Año de la publicación: 2004  
ISBN 85-219-0243-3

Reseña:

La editorial Paz y Tierra pone a nuestro alcance una de las obras del conocido educador brasileño, Paulo Freire. Decir su nombre es garantizar sapiencia y creatividad en teorías sobre la educación. Freire fue quizás el pensador más influyente en cuestiones educativas de finales del siglo XX, y uno de los más populares en asuntos relacionados con los educadores informales, con la necesidad del diálogo y con las reivindicaciones de los sectores menos favorecidos.

Con una vida dedicada a la educación (1921-1997), a Freire le bastó publicar su Pedagogía del oprimido para situarse como uno de los intelectuales más citados en textos sobre educación en América Latina, África y Asia. Fue capaz de describir y de ensambalar cuerpos de ideas acerca de las prácticas educativas y sobre su vinculación con la liberación de los individuos. Ha sido tal su importancia que se le ha llegado a comparar con John Dewey, por el impacto de sus teorías sobre la educación informal y la educación popular.

En Pedagogía de la autonomía, Freire nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Freire no va a justificar el analfabetismo o la no asistencia a las escuelas por la irresponsabilidad de los padres o por el resultado de sus bajos ingresos, porque para él la educación y las posibilidades que ella brinda de mejoramiento de la humanidad son fundamentales en su concepción sobre la liberación de los individuos y su inclusión en las sociedades.

El ofrece un marco conceptual relacionado con la práctica de los profesionales de la educación, quienes para este autor estarán comprometidos tanto con la enseñanza como con el aprendizaje. Articula un total de veinte "saberes" o principios a tener en cuenta, vinculados a tres capítulos principales, los cuales a su vez son los pilares conceptuales de esta obra: No hay enseñanza sin aprendizaje; enseñar no es transferir conocimientos; y el proceso de educar es sólo una empresa humana.

El primer principio entraña una profunda concepción de Freire, mediante la cual nos conmina a pensar en la interacción entre educar y enseñar. Una no existe sin la otra, al tiempo que demandan del diálogo con y del respeto por el educando y por su concepción del mundo.

Freire señala que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observa un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética; haz lo que dices y arriesgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las prácticas educacionales; y asume tu identidad cultural.

Freire condenó las ideas fatalistas mediante las cuales se acepta la inmovilidad ideológica, de que "la realidad es lo que es y que podemos hacer ante eso". Ponderó la capacidad del educador de tomar decisiones que transformen las realidades de los estudiantes, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades. Su aproximación a la educación se nutre de sus experiencias directas con los procesos de individuos en el camino de lograr su liberación personal: "hay que lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido", nos dirá.

Este libro entraña una tremenda contribución a la enseñanza como profesión mayor. Debe ser lectura obligada de todo maestro en este mundo y en especial en América Latina y el Caribe, porque sin dudas aporta nuevas ideas acerca de las maneras más efectivas de formar a los educadores, y acerca de las reformas que todavía los sistemas de enseñanza deberán emprender, para hacerlos formadores reales de individuos imbricados en sus sociedades.

En la contratapa de esta edición pequeña, pero cuajada de ideas aleccionadoras, aparecen unas palabras del teólogo brasileño Fray Betto, que merecen ser



reproducidas en parte, porque reflejan el impacto de las enseñanzas de este maestro brasileño y el aprendizaje de sus discípulos: "A lo largo de las últimas cuatro décadas sus 'alumnos' fueron emergiendo de la esfera de la ingenuidad hacia la de la crítica, del dolor a la esperanza, de la resignación a la utopía (...) Por este nuevo Brasil, muchas gracias profesor Paulo Freire."

**TABLA DE CONTENIDOS**

	Página
PREFACIO, por EDIINA CASTRO DE OLIVEIRA	4
PRIMERAS PALABRAS	5

**1. NO HAY DOCENCIA SIN DISCENCIA**

8

1. Enseñar exige rigor metódico.
2. Enseñar exige investigación.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige crítica.
5. Enseñar exige estética y ética.
6. Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo.
7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.
8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica.
9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

**2. ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO**

16

1. Enseñar exige conciencia del inacabamiento.
2. Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado.
3. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser educando.
4. Enseñar exige buen juicio.
5. Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores.
6. Enseñar exige la aprehensión de la realidad.
7. Enseñar exige alegría y esperanza.
8. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.
9. Enseñar exige curiosidad.

**3. ENSEÑAR ES UNA ESPECIFICIDAD HUMANA**

29

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
2. Enseñar exige compromiso.
3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
4. Enseñar exige libertad y autoridad.
5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
6. Enseñar exige saber escuchar.
7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
9. Enseñar exige querer bien a los educandos.

### PREFACIO

Acepté el desafío de escribir el prefacio de este libro del profesor Paulo Freire movida en efecto por una de las exigencias de la acción educativo-crítica defendida por él: la de confirmar mi disponibilidad para la vida y sus reclamos. Comencé a estudiar a Paulo Freire en Canadá, con mi marido, Admarco, a quien este libro está en parte dedicado. Ilo podría pronunciarme aquí sin referirme a él, asumiéndolo con afecto como un compañero con quien, en la trayectoria posible, aprendí a cultivar varios de los saberes necesarios a la práctica educativa transformadora. Y el pensamiento de Paulo Freire fue, sin duda, una de sus grandes inspiraciones.

Las ideas retomadas en esta obra rescatan de forma actualizada, leve, creativa, provocativa, valerosa y esperanzadora, cuestiones que continúan día a día instigando el conflicto y el debate de educadores y educadoras. Lo cotidiano del profesor en el salón de clases y fuera de él, desde la educación elemental hasta el posgrado, es explorado como en una codificación, en cuanto espacio de reafirmación, negación, creación, resolución de saberes que constituyen los "contenidos obligatorios de la organización programática y el desarrollo de la formación docente". Son contenidos que sobrepasan los ya cristalizados por la práctica escolar y de los cuales el educador progresista, principalmente, no puede prescindir para el ejercicio de la pedagogía de la autonomía aquí propuesta. Una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando.

Como los demás saberes, éste demanda del educador un ejercicio permanente. Es en la convivencia amorosa con sus alumnos y en la postura curiosa y abierta como asume y como, al mismo tiempo, los desafía a que se asuman en cuanto sujetos sociohistóricos culturales del acto de conocer, y donde él puede hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando. Eso presupone romper con concepciones y prácticas que niegan la comprensión de la educación como una situación gnoseológica. La competencia técnico-científica y el rigor que el profesor no debe dejar de lado en el desempeño de su trabajo, no son incompatibles con la actitud amorosa necesaria en las relaciones educativas. Esa postura ayuda a construir el ambiente favorable para la producción del conocimiento donde el miedo al profesor y el mito que se forma en torno de su persona van siendo invalidados. Es preciso aprender a ser coherente. De nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio.

En el ámbito de los saberes pedagógicos en crisis, al reformular cuestiones tan relevantes ahora como lo fueron en la década de los sesenta, Freire, como hombre de su tiempo, traduce, de un modo lúcido y peculiar, todo lo que los estudios de las ciencias de la educación han venido apuntando en los últimos años: la ampliación y la diversificación de las fuentes legítimas de saberes y la necesaria coherencia entre el "saber-hacer y el saber-ser pedagógicos".

En momentos de envilecimiento y desvalorización del trabajo del profesor en todos los niveles, la pedagogía de la autonomía nos ofrece elementos constitutivos de la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana. Más allá de la reducción al aspecto estrictamente pedagógico y marcado por la naturaleza política de su pensamiento, Freire nos advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización. Para eso el saber-hacer de la autorreflexión crítica y el saber-ser de la sabiduría, ejercitados permanentemente, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización.

En ese contexto en el que el ideal neoliberal incorpora, entre otras, la categoría de la autonomía, es necesario también prestar atención a la fuerza de su discurso ideológico y a las volteretas que éste puede operar en el pensamiento y en

la práctica pedagógica al estimular el individualismo y la competitividad. Como contrapunto, al denunciar el malestar que se está produciendo por la ética del mercado, Freire anuncia la solidaridad en cuanto compromiso histórico de hombres y mujeres, como una de las formas de lucha capaces de promover e instaurar la "ética universal del ser humano". Esa dimensión utópica tiene en la pedagogía de la autonomía una de sus posibilidades.

Finalmente, resulta imposible no resaltar la belleza producida y traducida en esta obra. La sensibilidad con que Freire problematiza y conmueve al educador señala la dimensión estética de su práctica, que precisamente por eso puede ser movida por el deseo y vivida con alegría, sin dejar de lado el sueño, el rigor, la seriedad y la simplicidad inherentes al saber-de-la-competencia.

EDJIA CASTRO DE OLIVEIRA  
Maestra en Educación por el PPCF/DEFS  
Profesora del Departamento de Fundamentos de la  
Educación y Orientación Vocacional  
Vitória, noviembre de 1996

### PRIMERAS PALABRAS

La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto. Temática a la que se incorpora el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica y a los cuales espero que el lector crítico añada algunos que se me hayan escapado o cuya importancia no haya percibido.

Debo aclarar a los probables lectores y lectoras lo siguiente: en la misma medida en que ésta viene siendo una temática siempre presente en mis preocupaciones de educador, algunos de los aspectos aquí discutidos no han estado ausentes de los análisis hechos en anteriores libros míos. Yo creo, sin embargo, que el regreso a los problemas entre un libro y otro, y en el cuerpo de un mismo libro, enfada al lector. Sobre todo cuando ese regreso al tema no es pura repetición de lo que ya fue dicho. En mi caso personal retomar un asunto o tema tiene que ver principalmente con la marca oral de mi escritura. Pero tiene que ver también con la relevancia que el tema de que hablo y al que vuelvo tiene en el conjunto de objetos a los que dirijo mi curiosidad. Tiene que ver también con la relación que cierta materia tiene con otras que vienen emergiendo en el desarrollo de mi reflexión. Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica. Es en ese sentido como vuelvo a insistir en que *formar* es mucho más que simplemente *adestrar* al educando en el desempeño de destrezas. Y por qué no mencionar también la casi obstinación con que hablo de mi interés por todo lo que respecta a los hombres y a las mujeres, asunto del que salgo y al que vuelvo con el gusto de quien se entrega a él por primera vez. De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía.

De allí el tono de rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los harapientos del mundo. De allí mi total falta de interés en, no importa en que orden, asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro, de los hechos y de los acontecimientos. En otro tiempo pude haber sido un observador "accidentalmente" imparcial, lo que, sin

embargo, nunca me apartó de una posición rigurosamente ética. Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él.

Mi punto de vista es el de los "condenados de la Tierra", el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, pues de ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de los seres humanos. El terrorismo niega lo que vengo llamando *ética universal del ser humano*. Estoy con los árabes en la lucha por sus derechos pero no pude aceptar la perversidad del acto terrorista en las Olimpiadas de Múnich.

Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente, subrayar esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentran en formación para ejercerla. Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria éticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora. Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero, es preciso dejar claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del "nuevo orden mundial" como naturales e inevitables. En un encuentro internacional de OIGG, uno de los expositores afirmó estar escuchando con cierta frecuencia en países del Primer Mundo la idea de que criaturas del Tercer Mundo, acometidas por enfermedades como diarrea aguda, no deberían ser asistidas, pues ese recurso sólo prolongaría una vida ya destinada a la miseria y al sufrimiento.<sup>1</sup> Yo hablo, obviamente, de esta ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado, que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, seputar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de la *pureza en puritanismo*. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos. Yo podemos basar nuestra crítica a un autor en la lectura superficial de una u otra de sus obras. Peor todavía, habiendo leído tan sólo la crítica de quien apenas leyó la solapa de uno de sus libros.

Puedo no aceptar la concepción pedagógica de este o de aquella autora y debo incluso exponer a los alumnos las razones por las que me opongo a ella pero, lo que no puedo, en mi crítica, es mentir. Decir mentiras acerca de ellos. La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier desproporción entre aquella y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender

<sup>1</sup> Regina L. García, Víctor Vallés, "El habla de los excluidos", en *Cadernos Ceode*, 38, 1996.



con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humildemente pero perseverantemente.

Lo es sólo interesante sino profundamente importante que los estudiantes perciban las diferencias de comprensión de los hechos, las posiciones a veces antagónicas entre profesores en la apreciación de los problemas y en la formulación de las soluciones. Pero es fundamental que perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de los otros.

De vez en cuando, a lo largo de este texto, vuelvo al tema. Es que estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana. Es que, por otro lado, nos hallamos de tal manera sometidos a la perversidad de la ética del mercado, en el nivel mundial y no sólo en Brasil, que me parece ser poco todo lo que hagamos en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano. No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos. En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad pero no una virtud. No podemos aceptarla.

Al sujeto ético no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente ésta: hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita, de sabor reconocidamente farisaico. Pero, también forma parte de esta lucha por la eticidad rechazar, con seguridad, las críticas que ven en la defensa de la ética precisamente la expresión de aquel moralismo criticado. Para mí, la defensa de la ética jamás significó su distorsión o negación.

Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. Al hacerlo estoy consciente de las posturas críticas que, infieles a mi pensamiento, me señalarán como ingenuo e idealista. En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera en que hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia. La naturaleza por la que la ontología vela se gesta socialmente en la Historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales sin las cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. Es decir, más que un ser en el mundo, el ser humano se tomó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un "no-yo" se reconoce como "sí propia". Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud.

En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia. Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de *determinismo*, que el futuro, permitámonos reiterar, es *problemático* y no inexistente.

Debo enfatizar también que éste es un libro esperanzado, un libro optimista, pero no construido ingenuamente de optimismo falso y de esperanza vana. Sin embargo, las personas, incluso las de izquierda, para quienes el futuro perdió su problematicidad -el futuro es un dato, dado- dirán que el es más un devaneo de soñador inveterado.

No siento rabia por quien piensa así. Sólo lamento su posición: la de quien perdió su dirección en la Historia.

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse "casi natural". Frases como "la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?" o "el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo" expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. El libro con el que vuelvo a los lectores es un decisivo no a esta ideología que nos niega y humilla como gente.

Cualquier texto necesita de una cosa: que el lector o la lectora se entregue a él de forma crítica, crecientemente curiosa. Esto es lo que este texto espera de ti, que acabaste de leer estas "Primeras palabras".

PAULO FREIRE  
São Paulo,  
septiembre de 1996

### 1. NO HAY DOCENCIA SIN DISCENCIA\*

\*El término *discencia* como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discéntes*, esto es, los educandos. [T.]

**neologismo.** (De *neo-*, el gr. *νέος*, palabra, e *-ismo*). m. Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. || 2. Uso de estos vocablos o giros nuevos.

Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora.

En la secuencia de la lectura va quedando en manos del lector o lectora el ejercicio de percibir si este o aquel saber referido corresponde a la naturaleza de la práctica progresista o conservadora o si, por lo contrario, es exigencia de la propia práctica educativa independientemente de su matiz político o ideológico. Por otro lado, debo subrayar que, de forma no-sistemática, me he referido a algunos de esos saberes en trabajos anteriores. Sin embargo, estoy convencido –es legítimo agregar– de la importancia de una reflexión como ésta cuando pienso en la formación docente y la práctica educativo-crítica.

El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o para menos la flama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero. La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Lo que me interesa ahora, repito, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica educativo-crítica o progresista y que, por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente. Contenidos cuya comprensión, tan clara y tan lúcida como sea posible, debe ser elaborada en la práctica formadora. Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo

de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la "formación" del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo* –*alguna cosa*– y un objeto *indirecto* –*a alguien*. Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista del radicalismo metafísico en que me sitúo y del cual deriva mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible –después, precisamente– trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. Illo temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad.

A veces, en mis silencios en los que aparentemente me pierdo, desligado, casi flotando, pienso en la importancia singular que está teniendo para mujeres y hombres el ser o habernos vuelto, como lo afirma François Jacob, "seres programados, pero para aprender".<sup>2</sup> Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo

<sup>2</sup> François Jacob. "Nous sommes programmés, mais pour apprendre". *Le Courrier*, UNESCO, febrero de 1991.



llamando "curiosidad epistemológica",<sup>3</sup> sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza "bancaria",<sup>4</sup> por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza "bancaria", que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo "conocimiento" le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del "bancario".

Lo necesario es que, aun subordinado a la práctica "bancaria", el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo "inmuniza" contra el poder atargante del "bancario". En este caso, es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos -la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes. Esto no significa, sin embargo, que seamos indiferentes a ser un educador "bancario" o un educador "problemizador".

#### 1. Enseñar exige rigor metódico

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el "tratamiento" del objeto o del contenido, hecho superficialmente sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.

Se percibe, así, la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador. El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria -no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que

<sup>3</sup> Paulo Freire, *A sombra desta mangueira*, São Paulo, Olho d'água, 1986.

<sup>4</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1994, 45ª ed.

leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal. Habla con elegancia de la dialéctica pero piensa mecanicistamente. Piensa de manera equivocada. Es como si todos los libros a cuya lectura dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto.

Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayorero. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligibilidad del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente.

En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desverguenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se "dispone" a ser sobrepasado mañana por otro.<sup>5</sup> De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aun no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aun no existente. La "dodiscencia" -docencia-discencia- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico.

#### 2. Enseñar exige investigación

Ho hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.<sup>6</sup> Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indague, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educar y me educó. Investigo para conocer lo que aun no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso,

<sup>5</sup> A ese respecto véase Álvaro Vieira Pinto, *Ciência e Existência*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

<sup>6</sup> Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

### 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos o incluso simplemente clasedemedios de los centros urbanos? Esta pregunta es considerada demagógica en sí misma y reveladora de la mala voluntad de quien la hace. Es pregunta de subversivo, dicen ciertos defensores de la democracia.

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos.

### 4. Enseñar exige crítica

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud.

En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. La curiosidad de los campesinos con los que he dialogado a lo largo de mi experiencia político-pedagógica, fatalistas o ya rebeldes ante la violencia de las injusticias, es la misma curiosidad, en cuanto apertura más o menos asombrada ante los "no-yoes," con la

que los científicos o filósofos académicos "admiran" el mundo. Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos.

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebatado falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa.

### 5. Enseñar exige estética y ética

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos. Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.<sup>7</sup> Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errada. De manifestar a los alumnos, a veces con aires de quien es dueño de la verdad; un rotundo desacuerdo. Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no sólo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo. Pero como no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, cabe a: quien cambia -exige el pensar acertado- asumir el cambio operado. Desde el punto de vista del pensar acertado no es posible cambiar y hacer

<sup>7</sup> Sobre esto véase Neil Postman, *Technopoly. The surrender of culture to technology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1982.



de cuenta que nada cambió. Es que todo el pensar acertado es radicalmente coherente.

### 6. Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farsaica, del "haga lo que mando y no lo que hago". Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente.

Qué pueden pensar alumnos serios de un profesor que, hace dos semestres hablaba casi con ardor sobre la necesidad de la lucha por la autonomía de las clases populares y hoy, diciendo que no cambió, hace un discurso pragmático contra los sueños y practica la transferencia de saber del profesor hacia el alumno? ¿Qué decir de la profesora que, ayer de izquierda, defendía la formación de la clase trabajadora y, hoy, pragmática, se satisface, inclinada ante el fatalismo neoliberal, con el simple adiestramiento del obrero, insistiendo, sin embargo, en que es progresista?

No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si "sabe con quién está hablando".

El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia. Una de esas personas desmedidamente rabiosas prohibió cierta vez a un estudiante que trabajaba en una tesis sobre alfabetización y ciudadanía que me leyera. "Es obsoleto", dijo con aires de quien trata con rigor y neutralidad el objeto, que era yo. "Cualquier lectura que hagas de ese señor puede perjudicarte." ¡Ilo es así como se piensa acertadamente ni es así como se enseña acertadamente.<sup>8</sup> Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable.

### 7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación

Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo.

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan a los negros. de los que subestiman a las mujeres. Cuán ausentes de a democracia están los que queman iglesias de negros porque, en verdad, los negros no tienen alma. Los negros no rezan. Con su negritud. los negros ensucian la blanquitud de las oraciones... A mí me da pena y no rabia, cuando veo la arrogancia con que la blanquitud de las sociedades donde se hace eso, donde se

<sup>8</sup> Véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina*, México, Siglo XXI, 1996, Décimosexta carta, pp. 185-191.

queman iglesias de negros, se presenta ante el mundo como pedagogo de la democracia. Pensar y hacer de manera errada, por lo visto no tienen en efecto nada que ver con la humildad que el pensar acertadamente exige. ¡No tienen nada que ver con el sentido común que regula nuestras exageraciones y evita que nos encaminemos hacia el ridículo y la insensatez.

A veces temo que algún lector o lectora, incluso no totalmente convertido al "pragmatismo" neoliberal pero ya tocado por él, diga que, soñador, continúo hablando de una educación de ángeles y no de mujeres y hombres. Sin embargo, lo que he dicho hasta ahora se refiere radicalmente a la naturaleza de mujeres y hombres. Naturaleza entendida como constituyéndose social e históricamente y no como un a priori de la Historia.<sup>9</sup>

El problema que se me presenta es que comprendiendo como comprendo la naturaleza humana, sería una contradicción grosera no defender lo que vengo defendiendo. Pensar como vengo pensando mientras escribo este texto forma parte de la exigencia que me hago a mí mismo de pensar acertadamente. Pensar, por ejemplo, que el pensar acertado que debe ser enseñado) concomitantemente con la enseñanza de los contenidos no es un pensar formalmente anterior al y desgarrado del actuar acertadamente. Es en este sentido como enseñar a pensar acertadamente no es una experiencia, en que eso -el pensar acertadamente- se tome por sí mismo y de eso se hable o una práctica que simplemente se describa, sino algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se "cobija" a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo no hay que pensar sin entendimiento y el entendimiento desde el punto de vista del pensar acertadamente, no es algo transferido sino coparticipado. Si desde el ángulo de la gramática el verbo entender es transitivo, en lo que respecta a la "sintaxis" del pensar acertadamente se trata de un verbo cuyo sujeto es siempre coparticipado de otro. Todo entendimiento, si no está "trabajado" mecanísticamente, si no está siendo sometido a los "cuidados" enajenantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común que vengo llamando "burocratizada", implica, necesariamente, comunicabilidad. ¡No hay entendimiento -a no ser cuando el propio proceso de entender se desvirtúa que no sea también comunicación de lo entendido. La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. ¡No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico.

### 8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica

El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin el ésta no se funda. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el

<sup>9</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.

pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "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 de la formación acertadamente. Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia *curiosidad*, característica del fenómeno vital. En este sentido, no hay duda de que el profesor titulado de lego en Pernambuco es tan curioso como el profesor de filosofía de la educación de la Universidad A o B. Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio; para cambiar, y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto.

Sería sin embargo un exceso idealista afirmar que la asunción, por ejemplo, de que fumar amenaza mi vida, ya significa dejar de fumar. Pero dejar de fumar pasa, en algún sentido, por la asunción del riesgo que corro al fumar. Por otro lado, la asunción se va haciendo cada vez más asunción en la medida en que engendra nuevas opciones, provoca ruptura, decisión y nuevos compromisos. Cuando asumo el mal o los males que el cigarrillo me puede causar, me muevo en el sentido de evitar los males. Decido, rompo, opto. Pero, es en la práctica de no fumar en la que se concreta materialmente la asunción del riesgo que corro al fumar.

Me parece que hay otro elemento aún en la asunción de que hablo: el emocional. Además del conocimiento que tengo del mal que me hace el tabaco, ahora, al asumirlo, siento legítima rabia hacia el tabaco. Y también tengo la alegría de haber sentido la rabia que, en el fondo, me ayudó a continuar en el mundo por más tiempo. La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa,<sup>10</sup> en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada. Lo que la rabia no puede es, perdiendo los límites que la confirman, perderse en un rabiar que corre siempre el riesgo de resultar en odio.

<sup>10</sup> La de Cristo contra los fariseos del Templo. La de los progresistas contra los enemigos de la reforma agraria, la de los oprimidos contra la violencia de cualquier discriminación, de clase, de raza, de género. La de los que sufren contra la impunidad. La de quien tiene hambre contra la manera libertina en que algunos, más que comer, dilapidan y transforman la vida en un negodero.

### 9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural

Es interesante extender un poco más la reflexión sobre la asunción. El verbo asumir es un verbo transitivo y puede tener como objeto el propio sujeto que así se asume. Yo asumo tanto el riesgo que corro al fumar como me asumo en cuanto sujeto de la propia asunción. Aclaremos que, cuando digo que la asunción de que fumar amenaza mi vida es fundamental para dejar de fumar, con asunción quiero referirme sobre todo al conocimiento cabal que obtuve del fumar y de sus consecuencias. Asunción o asumir tienen otro sentido más radical. Cuando digo: una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante. Comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo.

La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdénado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso.

La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse "virgen" del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan, la búsqueda de la asunción de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en favor de aquella asunción. La formación docente que se juzga superior a esas "intrigas" no hace más que trabajar en favor de los obstáculos. La solidaridad social y, política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el *adiestramiento pragmático* o con el *elitismo autoritario* de los que se creen dueños de la verdad y del *saber articulado*.

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como, fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo. En la ya larga historia de mi memoria nunca me olvidó de uno de esos gestos de profesor que tuve en mi adolescencia remota. Un gesto cuya significación tal vez le haya pasado inadvertida a él, el profesor, y que tuvo importante influencia en mí. Yo era entonces un adolescente inseguro, con un cuerpo anguloso y feo, me percibía menos capaz que los otros, fuertemente inseguro de mis posibilidades. Estaba mucho más malhumorado que sosegado con la vida. Me irritaba fácilmente. Cualquier consideración de un compañero rico de la clase me parecía de inmediato un señalamiento de mis debilidades, de mi inseguridad.

El profesor había traído de su casa nuestros trabajos escolares y, llamándonos de uno en uno, los devolvía con su evaluación. En cierto momento me llama y, viendo y volviendo a ver mi texto, sin decir palabra, balancea la cabeza en señal de



respeto y consideración. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. La mejor prueba de la importancia de aquel gesto es que lo menciono ahora como si lo hubiera presenciado hoy. Y en verdad hace mucho tiempo que ocurrió...

Este saber, el de la importancia de esos gestos que se multiplican diariamente en las intrigas del espacio escolar, es algo sobre lo que tendríamos que reflexionar seriamente. Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender. En el fondo, nos pasa inadvertido que fue aprendiendo socialmente como mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar. Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos,<sup>11</sup> donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. Hay una naturaleza testimonial en los espacios tan lamentablemente relegados de las escuelas: En *La educación en la ciudad*<sup>12</sup> llamé la atención acerca de esta importancia al discutir el estado en que la administración de Luiza Erundina\* encontró la red escolar de la ciudad de Sao Paulo en 1989. El descuido de las condiciones materiales de las escuelas alcanzaba niveles impensables. En mis primeras visitas a la red casi devastada me preguntaba horrorizado: ¿cómo exigir de los niños un mínimo de respeto a los pupitres, a las mesas, a las paredes si el poder público demuestra absoluta desconsideración a la cosa pública? Es increíble que no imaginemos la significación del "discurso" formador que hace que una escuela sea respetada en su espacio. La elocuencia del discurso "pronunciado" sobre y por la limpieza del suelo, sobre la belleza de los salones, sobre la higiene de los sanitarios, sobre las flores que adornan. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.

Pormenores por el estilo de la cotidianidad del profesor, por lo tanto también del alumno, a los que casi siempre se les da poca o ninguna atención, tienen en verdad un peso significativo, en la evaluación de la experiencia docente. Lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser "educado", va generando valor.

ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la

<sup>11</sup> Esta es una preocupación fundamental del equipo coordinado por el profesor Miguel Arno y que viene proponiendo al país, en Belo Horizonte, una de las mejores re-inversiones de la escuela. Es una lástima que no haya habido aún una emisora de TV que se dedicara a mostrar experiencias como la de Belo Horizonte, la de Uberaba, la de Porte Alegre, la de Recife y de tantas otras denominadas por Brasil. Que se propusiera revelar prácticas creadoras de gente que se arriesga, vividas en las escuelas privadas o públicas. Un programa que podría llamarse cambiar es difícil pero es posible. En el fondo, uno de los saberes fundamentales para la práctica educativa.

<sup>12</sup> *A educação na cidade*, São Paulo, Cortez Editora, 1991.

\* Alcaldesa de São Paulo, la mayor ciudad de Brasil, por el Partido de los Trabajadores, entre 1989 y 1992; responsable del nombramiento de P. Freire como secretario municipal de Educación. [1].

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. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivina, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.<sup>13</sup>

## 2. ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO

Las consideraciones o reflexiones hechas hasta ahora son desdoblamientos de un primer saber señalado inicialmente como necesario para la formación docente desde una perspectiva progresista. *Saber que enseñar no es transferir o conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -*la de enseñar y no la de transferir conocimientos*.

<sup>13</sup> Tampoco es posible una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros. No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético, valga la repetición.

Es preciso insistir: este saber necesario al profesor –que enseñar no es transferir conocimiento- no sólo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser –ontológica, política. Ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido.

Como profesor en un curso de formación docente no puedo agotar mi *práctica* discutiendo sobre la *Teoría* de la no extensión del conocimiento. No puedo sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la Teoría. Mi discurso sobre la Teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de *construcción* del conocimiento, criticando su *extensión*, ya debo estar envuelto por ella, y en ella la *construcción* debe estar envuelto a los alumnos.

Fuera de eso, me enredo en la trama de contradicciones en la cual mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia. Me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Tan fingido como quien dice combatir el racismo pero, al preguntársele si conoce a Madalena, dice: "La conozco. Es negra pero es competente y decente." Ilunca oí a nadie decir que conoce a Celia, que es rubia, de ojos azules, pero es competente y decente. En el discurso que describe a Madalena, negra, cabe la conjunción adversativa *pero*; en el que hace el perfil de Celia, rubia de ojos azules, la conjunción adversativa es un contrasentido. La comprensión del papel de las conjunciones que, uniendo enunciados entre sí, impregnan la relación que establecen de cierto sentido, o de *causalidad*, hablo porque rechazo el silencio, o *adversidad*, trataron de dominarlo *pero* no lo consiguieron, o de *finalidad*, Pedro luchó para que quedase clara su posición, o de *integración*, Pedro sabía que ella volvería, no es suficiente para explicar el uso de la adversativa *pero* en la relación entre la oración Madalena es negra y Madalena es competente y decente. Allí la conjunción *pero* implica un juicio falso, ideológico: por ser negra, se espera que Madalena no sea competente ni decente. Sin embargo, al reconocerse su decencia y su competencia la conjunción *pero* se volvió indispensable. En el caso de Celia, es un disparate que, siendo rubia de ojos azules, no sea competente y decente. De allí el sinsentido de la adversativa. La razón es ideológica y no gramatical.

Pensar acertadamente –y saber que enseñar no es transferir conocimiento es en esencia pensar acertadamente- es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, ante nosotros mismos. Es difícil, no porque pensar acertadamente sea una forma propia de pensar de los santos y de los ángeles a la cual nosotros aspirásemos de manera arrogante. Es difícil, entre otras cosas, por la vigiliencia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas. Es difícil porque no siempre tenemos el valor indispensable para no permitir que la rabia que podemos sentir por alguien se convierta en una rabia que genere un pensar equivocado y falso. Por más que una persona me desagrado yo no puedo menospreciarla con un discurso en el cual, creído de mi mismo, decreto su incompetencia absoluta. Discurso en que, engreidamente, la trato con desdén, desde lo alto de mi falsa superioridad. A mí no me da rabia sino pena cuando personas así rabiosas, erigidas en actitud de genio, me minimizan y menoscaban.

Es fatigoso, por ejemplo, vivir la humildad, condición *sine qua non* del pensar acertadamente, que nos hace proclamar nuestro propio equivoco, que nos hace reconocer y anunciar la superación que sufrimos.

El clima del pensar acertado no tiene nada que ver con el de las fórmulas preestablecidas, pero sería la negación de ese pensar si pretendiéramos forjarlo en la atmósfera del libertinaje o del espontaneísmo. Sin rigor metódico no existe el pensar acertado.

### 1. Enseñar exige conciencia del inacabamiento

Como profesor crítico, yo soy un "aventurero" responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Hada de 10 que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Repito, sin embargo, como inevitable, la *inimidad* de mi mismo, radical, delante de los otros y del mundo. Mi *inimidad* ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento.

Así llegamos al punto del que quizá deberíamos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se torno consciente. La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrece llevó a hombres y mujeres a promover el *soporte* en que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el mundo varía de calidad con relación a la vida animal en el *soporte*. El *soporte* es el espacio, restringido o extenso, al que el animal se prende "afectivamente" para resistir; es el espacio necesario para su crecimiento y e que delimita su territorio. Es el espacio en el que, entrenado, adiestrado, "aprende" a sobrevivir, a cazar, a atacar, a defenderse en un tiempo dependencia de los adultos inmensamente menor del que el ser humano necesita para las mismas cosas. Cuanto más cultural es el ser, mayor su infancia, su dependencia de cuidados especiales. Al "movimiento" de los otros animales en el *soporte* le falta el lenguaje conceptual, la inteligibilidad del propio *soporte* de donde resultaría inevitablemente la comunicabilidad de lo entendido, el asombro delante de la vida misma, de lo que contiene de misterio. En el *soporte*, los comportamientos de los individuos son mucho más explicables por la especie a la que pertenecen que por ellos mismos. Les falta libertad de opción. Por eso no se habla de ética entre los elefantes.

La vida en el *soporte* no implica el lenguaje ni la postura, erecta que permitió la liberación de las manos.<sup>14</sup> Manos que, en gran medida, nos hicieron. Cuanto mayor se fue volviendo la solidaridad entre manos y mente tanto más el *soporte* se fue convirtiendo en mundo y la vida en existencia. El *soporte* se fue haciendo mundo y la vida, existencia, al paso en que el cuerpo humano se hizo cuerpo consciente, captador, aprendiz, transformador, creador de belleza y no "espacio" vacío para ser llenado con contenidos.

La invención de la existencia implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y en el dominio de la vida, la "espiritualización" del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos. Capaces de intervenir el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables ejemplos de baja e indignidad. Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética. No se sabe de leones que hayan asesinado cobardemente leones del mismo o de otro grupo familiar, y después hayan visitado a sus "familiares" para llevarles su

<sup>14</sup> Véase David Crystal, *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.



solidaridad. Yo se sabe de tigres africanos que hayan lanzado bombas altamente destructoras en "ciudades" de tigres asiáticos.

A partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el *sopORTE*, fueron creando el mundo, inventaron el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas que hacían con su acción sobre el mundo, en la medida en que se fueron preparando para entender el mundo y crear en consecuencia la necesaria comunicabilidad de lo entendido, ya no fue posible *existir* salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos lleva de nuevo a lo imperioso de la *práctica formadora*, de naturaleza eminentemente ética. Y todo eso nos lleva de nuevo al radicalismo de la *esperanza*. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas.

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y que seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi "destino" no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la *problematicación* del futuro y que rechace su inexorabilidad.

## 2. Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado

Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Esta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado. Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo. Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. Yo puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del *sopORTE de mundo*. Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un *objeto*, sino también un sujeto de la Historia.

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra

tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.

En los años sesenta, ya preocupado por esos obstáculos, apelé a la *conscientización* no como una panacea, sino como un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, insisto hoy, sin desvios idealistas, en la necesidad de la *conscientización*. Insisto en su actualización. En verdad, como instrumento para la profundización de la *prise de conscience* del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la *conscientización* es una exigencia humana, es uno del caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de *extraña*, la *conscientización es natural* al ser que, inacabado, se sabe inacabado. Por eso la cuestión sustantiva no está en el inacabamiento puro ni en la inconclusión pura. La inconclusión, repito, forma parte de la naturaleza del fenómeno vital. Inconclusos somos nosotros, mujeres y hombres pero también inconclusas son *Jaboticabeiras* que, durante la cosecha, llenan mi jardín de aves canoras, inconclusas son esas aves como inconcluso es Eico, mi pastor alemán, que me "saluda" feliz al empezar la mañana.

Entre nosotros, mujeres y hombres, a la inconclusión se la conoce como tal. Es más, la inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. Histórico-socio-culturales, mujeres y hombres nos volvemos seres en quienes la curiosidad, desbordando los límites que le son peculiares en el dominio vital, se torna fundadora de la producción del conocimiento. Es más, la curiosidad ya es conocimiento. Como el lenguaje que anima la curiosidad y con ella se anima, también es conocimiento y no sólo su expresión.

Una madrugada, hace algunos meses, estábamos lita y yo, cansados, en la sala de embarque de un aeropuerto del norte del país, esperando la partida para São Paulo en uno de esos vuelos madrugadores que la sabiduría popular llama "vuelo tecolote". Cansados y realmente arrepietidos de no haber cambiado el esquema de vuelo. Una criatura de tierna edad, saltarina y alegre, nos puso, finalmente, de buen humor a pesar de la hora, tan inconveniente para nosotros.

Llega un avión. Curiosa, la criatura inclina la cabeza para buscar el sonido de los motores. Se vuelve hacia su madre y dice: "El avión todavía llegó". Sin comentar, la madre afirma: "El avión ya llegó." Silencio. La criatura corre hasta el extremo de la sala y retorna. "El avión ya llegó, dice. El discurso de la criatura, que llevaba implícita su posición curiosa ante lo que ocurría, afirmaba primero el *conocimiento* de la acción de llegar del avión, segundo el conocimiento de la temporalización de la acción en el adverbio ya. El discurso de la criatura indicaba el conocimiento desde el punto de vista del hecho concreto: *el avión llegó* y ese conocimiento desde el punto de vista infantil es el que, entre otras cosas condujo al dominio de la circunstancia adverbial de tiempo, con el ya.

Volvamos un poco a nuestra reflexión anterior. Presente entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo. Eticidad que, no cabe duda, podemos traicionar. El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. Por eso mismo la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética. El radicalismo de esta exigencia es tal que ni siquiera deberíamos tener que insistir en la formación ética del ser al hablar de su preparación técnica y científica. Es fundamental que insistamos en ella

precisamente porque, inacabados pero conscientes del inacabamiento, seres de opción, de decisión, éticos, podemos negar o traticionar la propia ética. El educador que, al enseñar geografía, "castra" la curiosidad del educando en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse. Ilo forma, domestica. Tal como quien asume la ideología fatalista incrustada en el discurso neoliberal, de vez en cuando criticada en este texto, y aplicada preponderantemente a las situaciones en que el paciente son las clases populares. "Ilo hay nada que hacer, el desempleo es una fatalidad de fin del siglo."

El "pasear" goloso de los biliones de dólares que, en el mercado financiero, "vuelan" de un lugar a otro con la rapidez de los fax, en su búsqueda insaciable de más lucro, no es tratado como *fatalidad*. Ilo son las clases populares los objetos inmediatos de su maldad. Por eso se habla de la necesidad de disciplinar el "pasear" de los dólares.

En el caso de nuestra reforma agraria, la disciplina que se necesita, según los dueños del mundo, es la que apacigüe, a cualquier costo, a los turbulentos y revoltosos "sin-tierra". La reforma agraria tampoco se convierte en una fatalidad. Su necesidad es una invención absurda de falsos brasileños, proclaman los codiciosos señores de las tierras.

Continuemos pensando un poco sobre la inconclusión del ser que se sabe inconcluso, no la inconclusión pura, en sí, del ser que, en el *sopORTE*, no se volvió capaz de reconocerse interminado. La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. En realidad, sería una contradicción si, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. Ilo fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimenta la esperanza. "Ilo estoy esperanzado", dije cierta vez, por pura testarudez, pero por exigencia ontológica.<sup>15</sup>

Este es un saber fundador de nuestra práctica educativa, de la formación docente, y de nuestra inconclusión asumida. Lo ideal es que, en la experiencia educativa educandos, educadoras y educadores, juntos, "convivan" con este y con otros saberes de los que hablaré de tal manera que se vayan volviendo *sabiduría*. Algo que no nos es extraño a educadoras y educadores. Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que, inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, "programados" pero, para

<sup>15</sup> Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. Véase Paulo Freire, *A sombra desta mangueira*, op. cit.

aprender",<sup>16</sup> ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso.

### 3. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando

Otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir -la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso-, es el que se refiere al *respeto debido a la autonomía del ser del educando*. Del educando niño, joven o adulto. Como educador, debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mi mismo. Ilo está de más repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto -el inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de *transgresión*. El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivia el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. Es en este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano -el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad. Es también en este sentido como la capacidad del diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura de la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como transgresor de la naturaleza humana. Que no se venga con justificaciones genéticas, sociológicas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber.

### 4. Enseñar exige buen juicio

La vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica. Antes, por ejemplo, de cualquier reflexión más detenida y rigurosa, es mi buen juicio el que me indica ser tan negativo, desde el punto de vista de mi tarea docente, el formalismo insensible que me hace rechazar el trabajo de un alumno porque está fuera de plazo, a pesar

<sup>16</sup> François Jacob, op. cit.



de las explicaciones convincentes del alumno, como el menosprecio pleno por los principios reguladores de la entrega de los trabajos. Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad.

Lo necesito de un profesor de ética para decirme que no puedo, como orientador de tesis de maestría o de doctorado, sorprender al que se está posgraduando con críticas duras a su trabajo porque uno de los examinadores fue severo en su argumentación. Si esto ocurre y yo coincido con las críticas hechas por el profesor no hay otro camino que el de solidarizarme públicamente con el que se está orientando, dividiendo con él la responsabilidad del equivoco o del error criticado.<sup>17</sup> No necesito un profesor de ética para decirme esto.

Mi buen juicio me lo dice.

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabretería vacía e inoperante.<sup>18</sup> No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipocrítica del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro.

El ejercicio del buen juicio, del cual sólo obtendremos ventajas, se hace en el "cuerpo" de la curiosidad. En este sentido, cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio. El ejercicio o la educación del buen juicio va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos. Si el buen juicio no basta para orientar o fundamentar mis tácticas de lucha en alguna evaluación moral que hago, tiene sin embargo, indiscutiblemente, un importante papel en mi toma de posición, de la cual la ética no puede estar ausente, frente a lo que debo hacer.

Mi buen juicio me dice, por ejemplo, que es inmoral afirmar que el hambre y la miseria a que están expuestos millones de brasileños y brasilenos son una fatalidad frente a la cual sólo hay una cosa que para hacer: esperar pacientemente a que cambie la realidad. Mi buen juicio me dice que eso es inmoral y exige de mi rigor científico la afirmación de que es posible cambiar con *disciplina* la voracidad de la minoría insaciable:

Mi buen juicio me advierte que hay algo que debe ser comprendido en el comportamiento de Pedrito, silencioso, asustado, distante, temeroso, que se esconde de sí mismo. El buen juicio me indica que el problema no está en los otros niños, en su inquietud, en su alboroto, en su vitalidad. Mi buen juicio no me indica cuál es el problema, pero hace evidente que hay algo que necesita ser sabido. Ésta es la tarea de la ciencia que, sin el buen juicio del científico, puede desviarse y perderse. No tengo duda del fracaso del científico a quien le falte la capacidad de adivinar el sentido de la desconfianza, la apertura a la duda, la inquietud de quien no está demasiado seguro de las certezas. Siento lástima, y a veces miedo,

<sup>17</sup> Véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina*, op. cit.

<sup>18</sup> Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994.

del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber.

Es mi buen juicio, en primer lugar, el que me hace sospechar, como mínimo que no es posible que la escuela, si está de verdad involucrada en la formación de educandos educadores, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de sus alumnos, de sus familias, de sus vecinos.

Lo es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. El respeto debido a dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela.

Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica de conocer, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica.

Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual voy evaluando mi actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo.

Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.

Estas cualidades o virtudes absolutamente indispensables a la puesta en práctica de este otro saber fundamental para la experiencia educativa -saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando- no son premios que recibimos por buen comportamiento. Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, el de disminuir la distancia que hay entre el discurso y la práctica, es ya una de esas virtudes indispensables -la de la coherencia. ¿Cómo puedo yo, en verdad, continuar hablando del respeto a la dignidad del educando si lo trato con ironía, si lo discrimino, si lo inhibo con mi arrogancia. ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que le doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias?<sup>19</sup> La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud.

La responsabilidad del profesor que a veces no percibimos siempre es grande. La propia naturaleza de su práctica eminentemente formadora subraya la manera en que se realiza. Su presencia en el salón es de tal manera ejemplar que ningún profesor o profesora escapa al juicio que los alumnos hacen de él o de ella. Y tal vez el peor de los juicios es el que se expresa en la "falta" de juicio. El peor juicio es el que considera al profesor una *ausencia* en el salón.

El profesor autoritario, el profesor permisivo, el profesor competente, serio, el profesor incompetente, irresponsable, el profesor amoroso con la vida y de la

<sup>19</sup> Insisto en la lectura de *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit.

gente, el profesor mal querido, siempre con rabia hacia las personas y el mundo, frío, burocrático, racionalista, ninguno de ellos pasa por los alumnos sin dejar su huella. De allí la importancia del ejemplo que ofrezca el profesor de su lucidez y de su compromiso en la pelea por la defensa de sus derechos, así como por la exigencia de las condiciones necesarias para el ejercicio de sus deberes. El profesor tiene el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueve. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica.

### 5. Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores

Si hay algo que los brasileños necesitan saber, desde la más tierna edad, es que la lucha en favor del respeto a los educadores y a la educación significa que la pelea por salarios menos inmorales es un deber irracional y no sólo un derecho. La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. Ilo es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser. Uno de los peores males que el poder público nos ha venido haciendo en Brasil, históricamente, desde que la sociedad brasileña se creó, es el de hacer que muchos de nosotros, existencialmente cansados a fuerza de tanta desatención hacia la educación pública, corramos el riesgo de caer en la indiferencia fatalísticamente cínica que lleva a cruzar los brazos. "No hay nada que hacer" es el discurso acomodaticio que no podemos aceptar.

Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si, carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia a los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? ¿No me puede enfadar lo que hago so pena de no hacerlo bien. El olvido a que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mí persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto incluso abandonarla, cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y envilecerla con el desdén por mí mismo y por los educandos.

Una de las formas de lucha contra la falta de respeto de los poderes públicos hacia la educación es, por un lado, nuestro rechazo a transformar nuestra actividad docente en una pura "chamba", y, por el otro, nuestra negativa a entenderla y a ejercerla como práctica afectiva de "tíos y tías".

\* Forma usual en Brasil de llamar a los maestros y a las maestras. [E]

Ellos y ellas deben verse a sí mismos como profesionistas idóneos, pues es en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores. Es en este sentido como los órganos de clase deberían dar prioridad al empeño de formación permanente de los cuadros del magisterio como tarea altamente política y repensar la eficacia de las huelgas. La cuestión que se plantea, obviamente, no es parar la lucha sino, reconociendo que la lucha es una categoría histórica, reinventar la forma también histórica de luchar.

### 6. Enseñar exige la aprehensión de la realidad

Otro saber fundamental para la práctica educativa es el que se refiere a su naturaleza. Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño.

El mejor punto de partida para estas reflexiones es la inconclusión de la que el ser humano se ha hecho consciente. Como vimos, allí radica nuestra educabilidad lo mismo que nuestra inserción en un movimiento permanente de búsqueda en el cual, curiosos e inquisitivos, no sólo nos damos cuenta de las cosas sino que también podemos tener un conocimiento cabal de ellas. La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas.

Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendizaje funciona mucho más como *paciente* de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendizaje fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador.

Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de *aprehender*. Por eso, somos los únicos para quienes *aprender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la *lección dada*. Para nosotros aprender es *construir*, reconstruir, *comprobar para cambiar*, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.

A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad*, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente.

Si mi opción es progresista y he sido y soy coherente con ella, no puedo, como profesor, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer



la especificidad de la tarea del profesor, ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la *heteronomía* a la *autonomía*, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos; si trabajo con jóvenes o con adultos, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación. Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla. En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Ésta, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos.

Recientemente, en un encuentro público, un joven recién ingresado a la universidad me dijo cortésmente:

"No entiendo cómo defiende usted a los sin-tierra, que en el fondo son unos alborotadores creadores de problemas."

"Puede haber alborotadores entre los sin-tierra, -respondí- pero su lucha es legítima y ética." "Creadora de problemas" es la resistencia reaccionaria de los que se oponen a sangre y fuego a la reforma agraria. La inmoralidad y el desorden están en el mantenimiento de un "orden" injusto.

La conversación, aparentemente, terminó allí. El joven apretó mi mano en silencio. No sé cómo habrá "tratado" después la cuestión, pero fue importante que hubiera dicho lo que pensaba y que hubiera oído de mí lo que me parece justo que debía decir.

Es así como voy intentando ser profesor, asumiendo mis convicciones, disponible al saber, sensible a la belleza de la práctica educativa, instigado por sus desafíos que no le permiten burocratizarse, asumiendo mis limitaciones, acompañadas siempre del esfuerzo por superarlas, limitaciones que no trato de esconder en nombre del propio respeto que tengo por los educandos y por mí.

## 7. Enseñar alegría y esperanza

Mi involucramiento con la práctica educativa, sabidamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría, lo que no quiere decir que haya podido fomentarla siempre en los educandos. Pero, en cuanto clima o atmósfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella.

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podamos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predisposto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la

experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia.

Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser de la esperanza que, por "x" razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza.

Por todo eso me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada.

La desproblematicación del futuro por una comprensión mecanicista de la Historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que, en el entendimiento mecanicista y por lo tanto determinista de la Historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza.

La desproblematicación del futuro, no importa en nombre de qué, es una ruptura violenta con la naturaleza humana social e históricamente en proceso de constitución.

Recientemente, en Olinda, en una mañana como sólo los trópicos conocen, entre lluviosa y llena de sol, tuve una conversación, que llamaría ejemplar, con un joven educador popular que a cada instante, a cada palabra, a cada reflexión, reflejaba la coherencia con que vive su opción democrática y popular. Caminábamos, Danielson Pinto y yo, con el alma abierta al mundo, curiosos, receptivos, por las sendas de una favela donde temprano se aprende que sólo a costa de mucha testarudez se consigue tejer la vida con su casi ausencia -negación-, con carencia, con amenazas, con desesperación, con ofensa y dolor. Mientras andábamos por las calles de ese mundo maltratado y ofendido yo me iba acordando de experiencias de mi juventud en otras favelas de Olinda o de I Ilí Recife, de mis diálogos con favelados y faveladas de alma desgarrada. Tropezando en el dolor humano, nos preguntábamos acerca de un sinnúmero de problemas. ¿Qué hacer, en cuanto educadores, trabajando en un contexto como éste? ¿Hay realmente algo que hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber nosotros, los llamados educadores, para hacer viables incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad es negada y traicionada, cuya existencia es aplastada? ¿Los detuvimos en medio de un camino estrecho que permita la travesía de la favela por una parte menos maltratada del barrio popular. Abajo, veíamos un brazo de río contaminado, sin vida, cuya lama, y no agua, empapa los mocambos que están casi sumergidos en ella. "Más allá de los mocambos -me dijo Danielson- hay algo peor: un gran terreno donde se deposita la basura pública. Los habitantes de toda esa área «hurgan» en la basura algo que comer, algo que vestir, algo que los mantenga vivos." Fue en ese horror donde hace dos años una familia encontró, entre la basura de un hospital, pedazos de un seno amputado con los que preparó su comida dominguera. La prensa dio a conocer el hecho que cito, horrorizado y lleno de justa rabia, en mi libro, *A sombra desta mangueira*. Es posible que la noticia haya provocado en los pragmáticos neoliberales su reacción habitual y

\* Conjuntos habitacionales miserables típicos del Nordeste, equivalentes a las favelas cariocas, con frecuencia construidos en áreas encharcadas. [7]

fatalista siempre en favor de los poderosos. "Es triste, pero ¿qué se puede hacer? Esta es la realidad." La realidad, sin embargo, no es inexorablemente ésta. Es ésta como podría ser otra y para que sea otra es que los progresistas necesitamos luchar. Yo me sentiría, más que triste, desolado y sin encontrarle sentido a mi presencia en el mundo, si fuertes e destructibles razones me convencieran de que la existencia humana se da en el dominio de la determinación. Dominio en el que difícilmente se podría hablar de opciones, de decisión, de libertad, de ética. "¿Qué hacer? La realidad es así", sería el discurso universal. Discurso monótono, repetitivo. Como la propia existencia humana. En una historia así determinada las posiciones rebeldes no tienen cómo volverse revolucionarias.

Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser no habría siquiera por qué sentir rabia. Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado, sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi rebelión frente a la negación del derecho de "ser más" inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y "tibio" que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así. El discurso de la adaptación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que resulta la inmovilidad de los silenciados, el discurso del elogio de la adaptación considerada como hado o sino es un discurso negador de la humanización de cuya responsabilidad no podemos eximirnos. La adaptación a situaciones negadoras de la humanización sólo puede ser admitida como consecuencia de la experiencia dominadora, o como ejercicio de resistencia, como táctica en la lucha política. Doy la impresión de que acepto hoy la condición de silenciado para mejor luchar, cuando me sea posible, contra la negación de mi mismo. Esta cuestión, la de la legitimidad de la rabia contra la docilidad fatalista de cara a la negación de las personas fue un tema que estubo implícito en toda nuestra conversación aquella mañana.

### 8. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible

Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su presencia se vaya convirtiendo en *convivencia*, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación*. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. *llo soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto*. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para *adaptarme*, sino para cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. *llo podemos eliminarlos pero podemos disminuir los daños que nos causan*. Al comprobar, nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea inconsumablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible

ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutra de quien estudia, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. *llo puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral*. *llo puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando*. En mi la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión*, *elección*. *intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

¿Qué sentido tendría la actividad de Danilson en el mundo que descubríamos desde aquel camino si, para él, la impotencia de aquella gente fustigada por la carencia estuviere decretada por un destino todopoderoso? A Danilson le restaría solamente trabajar por la posible mejora del desempeño de la población en el proceso irrecusable de su adaptación a la negación de la vida. De esa manera, la práctica de Danilson sería el elogio de la resignación. Sin embargo, en la medida en que para él, como para mí, el futuro es problemático y no inexorable, se nos ofrece otra tarea. La de discutir la problematización del mañana y volverla tan obvia que la carencia total en la favela, y al hacerlo ir haciendo igualmente obvio que la adaptación al dolor, al hambre, a la falta de comodidad, a la falta de higiene que el yo de cada uno, en cuerpo y alma, experimenta, es una forma de resistencia física a la que se va juntando otra, la cultural. Resistencia a la desconsideración ofensiva de que son objeto los miserables. En el fondo, las resistencias -la orgánica y/o la cultural- son *maños* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos. El sincretismo religioso afro-brasileño expresa la resistencia o la *maña* que la cultura africana de los esclavos usaba para defenderse del poder hegemónico del colonizador blanco.

Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la *vocación* para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebelión* y no para nuestra *resignación* frente a las ofensas que nos destruyen el ser. *llo es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebelión frente a las injusticias*.

Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucren en el proceso radical de transformación del mundo. La rebelión es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebelión en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.

Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil pero es posible*, como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización, o de formación de mano de obra técnica.

El éxito de educadores como Danilson está centralmente en esta certeza que nunca los deja de que es posible cambiar, de que es necesario cambiar, de que preservar situaciones concretas de miseria es una inmoraltad. Así es como este



saber que la Historia viene comprobando se erige en principio de acción y abre camino a la constitución, en la práctica, de otros saberes indispensables.

Lo se trata obviamente de obligar a la población explotada y sufrida a que se rebelde, que se movilice, que se organice para defenderse, valga decir, para transformar el mundo. No importa si trabajamos con alfabetización, con salud, con evangelización o con todas ellas, se trata en verdad de, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Aún más, que su situación concreta no es *destino cierto o voluntad de Dios*, algo que no puede ser transformado.

No puedo aceptar como táctica del buen combate la política del cuanto peor mejor, pero tampoco puedo aceptar, imposable, la política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga, *sine die*, la necesaria transformación de la sociedad. No puedo prohibir que los oprimidos con los que trabajo en una favela voten por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirlos sobre el error que cometen, de la contradicción en que se enredan. Votar por el político reaccionario es ayudar a la preservación del *status quo*. Si soy coherente con mi opción, ¿cómo puedo votar por un candidato cuyo discurso, radiante de desamor, anuncia sus proyectos racistas?

Partiendo de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios, violencia contra la que debemos luchar, tengo que irme volviendo cada vez más competente, me referí -cambiar es difícil pero es posible-, que me empuja esperanzado a la acción, no es suficiente para la eficacia necesaria a la que hice mención. Al moverme en cuanto fundado en él, necesito tener y renovar saberes específicos en cuyo campo mi curiosidad se inquieta y mi práctica se apoya. ¿Cómo alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre lenguaje e ideología, sobre técnicas y métodos de la enseñanza de la lectura y de la escritura? Por otro lado, ¿cómo trabajar, no importa en qué campo, en el de la alfabetización, en el de la producción económica en proyectos cooperativos, en el de la evangelización o en el de la salud, sin ir conociendo las mañas que los grupos humanos usan para producir su sobrevivencia?

Como educador, necesito ir "leyendo" cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo, y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que llamo "lectura del mundo" que precede siempre a la "lectura de la palabra".

Si, por un lado, no puedo adaptarme o "convertirme" al saber ingenuo de los grupos populares, por el otro, si soy realmente progresista, no puedo imponerles arrogantemente mi saber como el *verdadero*. El diálogo en el que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros, va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su "incompetencia" para explicar los hechos.

Uno de los equívocos funestos de los militantes políticos de práctica mesiánicamente autoritaria fue siempre desconocer por completo la comprensión del mundo de los grupos populares. Al verse como portadores de la verdad salvadora, su tarea no es proponerla sino imponerla a los grupos populares.

Recientemente, en un debate sobre la vida en la favela, oí de un joven obrero que ya había pasado el tiempo en que él se avergonzaba de ser favelado. "Ahora -decía-, me enorgullezco de todos nosotros, compañeros y compañeras, de lo que hemos hecho con nuestra lucha, de nuestra organización. No es el favelado el que debe tener vergüenza de la condición de favelado sino aquel que, viviendo bien y fácil, nada hace para transformar la realidad que produce la favela. Eso lo aprendí con la lucha." Es posible que ese discurso del joven obrero no hubiera provocado nada o casi nada al militante autoritario mesiánico. Es incluso posible que la reacción del joven -más revolucionarista que revolucionario- fuera negativa al razonamiento del favelado, entendido como expresión de quien se inclina más hacia el acomodo que hacia la lucha. En el fondo, el discurso del joven obrero era la nueva lectura que él hacía de su experiencia social de favelado. Si ayer se culpaba, ahora se volvía capaz de percibir que no era sólo responsabilidad suya el encontrarse en esa condición. Pero, sobre todo, se tornaba capaz de percibir que la situación del favelado no es *irrevocable*. Su lucha fue más importante en la constitución de su nuevo saber que el discurso sectario del militante mesiánicamente autoritario.

Es importante resaltar que el nuevo momento en la comprensión de la vida nuevo es social. Sin embargo, una persona u otra se anticipa en hacer explícita la nueva percepción de la misma realidad. Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto.

Es importante tener siempre claro que inculcar en los dominados la responsabilidad de su situación forma parte del poder ideológico dominante. De allí la culpa que ellos sienten, en determinado momento de sus relaciones con su contexto y con las clases dominantes, por encontrarse en esta o aquella situación de desventaja. La respuesta que recibí de una mujer sufrida, en San Francisco, California, en una institución católica de asistencia a los pobres, es ejemplar. Habla con dificultad del problema que la aflige y yo, sin tener casi qué decir, afirmé indagando: "¿Usted es norteamericana, ¿no es verdad?"

"¡Lo. Soy pobre", respondió, como si estuviera pidiendo disculpas a la "norteamericanidad" por su fracaso en la vida. Me acuerdo de sus ojos azules anegados en lágrimas expresando su sufrimiento y la asunción de la culpa por su "fracaso" en el mundo. Personas como ella forman parte de las legiones de ofendidos que no ubican la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en que viven, sino en su propia incompetencia. Mientras se sientan así, piensen así y actúen así, reforzará el poder del sistema. Se vuelven coniventes con el orden deshumanizante.

La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la "expulsión" del oprimido del oprimido, en cuanto *sombra invasora*. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad. Sin embargo, hay que destacar que pese a la relevancia ética y política del esfuerzo conscientizador que acabo de señalar, no es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de la palabra. Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíba toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos ni tampoco en una "asamblea libertadora". La tarea fundamental de los Danilson, entre los cuales me

sitio, es experimentar con intensidad la dialéctica entre "la lectura del mundo" y la "lectura de la palabra".

"Programados para aprender" e imposibilitados de vivir sin la referencia de un mañana, donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre que hacer, habrá siempre que enseñar, habrá siempre que aprender.

No obstante, para mí nada de eso tiene sentido si se lo realiza contra la vocación para el "ser más", que se constituye histórica y socialmente, y en el que mujeres y hombres estamos insertos.

### 9. Enseñar exige curiosidad

#### *Un poco más sobre la curiosidad*

Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, la del educador. Es que el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad. La curiosidad de los padres que sólo se experimenta en el sentido de saber cómo y dónde anda la curiosidad de los hijos se burocratiza y perece. La curiosidad que silencia a otra también se niega a sí misma. El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Con la curiosidad *domesticada* puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de "tomar distancia" del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de "cercar" el objeto o hacer su *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de *respuestas* a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debamos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura de ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*.

En este sentido, el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del *movimiento* de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una "canción de cuna". Sus alumnos se *cansan*, no se

*duermen*. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.

Antes de cualquier discusión tentativa sobre técnicas, sobre materiales, sobre métodos para una clase dinámica como ésta, es preciso, incluso indispensable, que el profesor "descanse" en el *saber* de que la piedra fundamental es la curiosidad del ser humano. Es ella la que me hace preguntar, conocer, actuar, pero preguntar, reconocer.

Sería una buena tarea para un fin de semana proponer a un grupo de alumnos que registrara, cada uno por su lado, las formas de curiosidad más sobresalientes que los hayan asaltado, en razón de qué, de cuál situación derivada de noticieros de televisión, de propaganda, de *videogame*, del gesto de alguien, no importa. Qué "tratamiento" dieron a la curiosidad, si ésta fue fácilmente superada o si, por el contrario, condujo a otro tipo de curiosidad. Si en el proceso curioso consultaron fuentes, diccionarios, computadoras, libros, si hicieron preguntas a otros. Si la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo, o no. Qué sintieron cuando se sorprendieron trabajando su propia curiosidad. Es posible que, preparados para pensar la propia curiosidad, hayan sido menos curiosos o curiosos.

El experimento se podría ajustar y profundizar al punto, por ejemplo, de realizar un seminario quincenal para debatir los diversos tipos de curiosidad así como sus desdoblamientos.

El ejercicio de la curiosidad la hace más críticamente curiosa, más espontánea, pero sobre todo, cuanto más se "rigoriza," tanto más epistemológica se va volviendo.

Ilunca fui un admirador ingenuo de la tecnología: no la divinizo, por un lado, ni la satanizo, por el otro. Por eso mismo siempre estuve en paz para lidiar con ella. No tengo ninguna duda del enorme potencial de estímulos y desafíos a la curiosidad que la tecnología coloca al servicio de los niños y de los adolescentes de las llamadas clases sociales favorecidas. Ilo fue por otra razón que, cuando yo era secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, hice que la computadora llegara a la red de escuelas municipales. Iladie mejor que mis nietos y nieta para hablarme de su curiosidad despertada por las computadoras con las cuales conviven.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Un ruido, por ejemplo, puede provocar mi curiosidad. Observo el espacio donde parece que se está verificando, Aguzo el oído. Procuro comparar con otro ruido cuya razón de ser ya conozco. Investigo mejor el espacio. Admito varias hipótesis en tomo de la posibilidad del origen del ruido. Elimino algunas hasta que llego a su explicación.

Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. Ilo habría existencia humana sin nuestra apertura de nuestro ser al mundo, sin la transiitividad de nuestra conciencia.

Cuanto más realizo estas operaciones con un mayor rigor metódico tanto más me aproximo con mayor exactitud a los hallazgos de mi curiosidad.

Uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.



Otro saber indispensable a la práctica educativo-crítica es el que me dice cómo lidiar con la relación autoridad-libertad,<sup>20</sup> siempre tensa y que genera tanto disciplina como indisciplina.

La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos.

El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje, la ruptura en favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinares de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano.<sup>21</sup>

Así como no existe disciplina en el autoritarismo o en el libertinaje, en rigor tanto la autoridad como la libertad desaparecen de ambos. Solamente en las prácticas en que el autoritarismo y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto en el respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también de prácticas favorables a la vocación para el ser más.

En función de nuestro pasado autoritario, no siempre impugnado con seguridad por una modernidad ambigua, oscilamos entre formas autoritarias y formas libertinas. Entre una cierta tiranía de la libertad y la exacerbación de la autoridad o también en la combinación de ambas hipótesis.

Lo mejor sería que experimentáramos la confrontación realmente tensa en la que, la autoridad por un lado y la libertad por el otro, midiéndose, se evaluarán y fueran aprendiendo a ser o a estar siendo ellas mismas, en la producción de situaciones dialógicas. Para esto es indispensable que ambas, autoridad y libertad, se vayan convirtiendo cada vez más al ideal del respeto común, única manera de legitimarse.

Comencemos por reflexionar sobre algunas de las cualidades que la autoridad docente democrática necesita encarnar en sus relaciones con la libertad de los alumnos. Es interesante observar que mi experiencia docente es fundamental para la práctica docente que tendré mañana o que estoy teniendo ahora de manera simultánea con aquella. Es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor. Para eso, como alumno que hoy sueña con enseñar mañana o como alumno que ya enseña hoy, debo tener como objeto de mi curiosidad las experiencias que vengo teniendo con varios profesores, y las mías propias, si las tengo, con mis alumnos. Lo que quiero decir es lo siguiente: no debo pensar tan sólo en los contenidos programáticos que son expuestos o discutidos por los profesores de las diferentes materias sino, al mismo tiempo, de la manera más abierta, dialógica, o más cerrada, autoritaria, en cómo este o aquel profesor enseña.

20. Véase Paulo Freire, *Carrías a quien pretende enseñar* op. cit.

21. Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

### 3. ENSEÑAR ES UNA ESPECIFICIDAD HUMANA

¿Qué posibilidades de expresarse, de crecer, viene teniendo mi curiosidad? Creo que una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse.

Segura de sí, la autoridad no necesita hacer, a cada instante, el discurso sobre su existencia, sobre sí misma. No necesita preguntar a nadie, con la certeza de su legitimidad, si "sabe con quién está hablando". Ella está segura de sí porque tiene autoridad, porque la ejerce con indiscutible sabiduría.

#### 1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad

La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura

de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase. Esto no significa, sin embargo, que i la opción y la práctica democrática del maestro o de la , maestras sean determinadas por su competencia científica. Hay maestros y maestras científicamente preparados pero autoritarios a toda prueba. Lo que quiero decir es que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro.

Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. No hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte.

La arrogancia farsaica, malvada, con que juzga a los otros y la suave indulgencia con que se juzga o con la que juzga a los suyos. La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación. El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico.

La reacción negativa al ejercicio del mando es tan incompatible con el desempeño de la autoridad como la avidez por el mando. "Mandonismo" sería el término que definiría exactamente ese gozo irrefrenable y des- medido por el mando.

La autoridad docente "mandonista", rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser esperar, por lo menos, a que el educando demuestre el gusto de aventurarse.

La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad. Por el contrario, le apuesta a ella. Se empeña en desafiarla siempre y siempre; nunca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden. La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no

existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos. En la duda que instiga, en la esperanza que despierta.

Es más, la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, la de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la *eticidad* sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Decidir es romper y, para eso, tengo que correr el riesgo. No se rompe con quien toma un juego de chirimoya en una playa tropical. Pero, por otro lado, la autoridad coherentemente democrática jamás se omite.

Si bien se niega, por un lado, a silenciar la libertad de los educandos, rechaza, por otro, su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina. Siempre está presente en la práctica de la autoridad coherentemente democrática un esfuerzo que la vuelve casi esclava de un sueño 'fundamental': el de persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma, su *autonomía*, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el "espacio" antes "habitado" por su *dependencia*. Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida.

El papel de la autoridad democrática no es señalar las lecciones de la vida para las libertades y transformar la existencia humana en un "calendario" escolar "tradicional", sino dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asume.

En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.

Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona.

Puedo saber tanto pedagogía, biología como astronomía, puedo cuidar de la tierra como puedo navegar. Soy persona. Sé que ignoro y sé que sé. Por eso, tanto puedo saber lo que todavía no sé como puedo saber mejor lo que ya sé. Y sabré tanto mejor y más auténticamente cuanto más eficazmente construya mi autonomía respecto a los otros.

Enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuán fundamental es para mí respetarlos y respetarme, son tareas que jamás dividí. Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. La práctica docente que no existe sin el *discente* es una práctica entera. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los *discentes* y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia, ni de forma grosera ni farisaica. No hay lugar para puritanismo. Sólo hay lugar para pureza.

Este es otro saber indispensable para la práctica docente. El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. De separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender. Ninguno de estos términos nos puede ser mecánicamente separado uno del otro. Como profesor, tanto lido con mi libertad como con mi autoridad en ejercicio, pero también lido directamente con la libertad de los educandos, que debo respetar, y con la creación de su autonomía tanto como con los ensayos de construcción de la autoridad de los educandos. Como profesor, no me es posible ayudar al educando a

superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. Pero éste, repito, no es un saber del que debo solamente hablar y hablar con palabras que se lleva el viento. Al contrario, es un saber que debo vivir concretamente con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica. Es respetando concretamente el derecho del alumno a indagar, dudar, criticar, como "hablo" de esos derechos. Mi pura habla sobre esos derechos, a la que no corresponda su concretización, no tiene sentido.

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.

## 2. Enseñar exige compromiso

Otro saber que debo traer conmigo y que tiene que ver con casi todos a los que me he referido es el de que no es posible ejercer la actividad del magisterio como si nada ocurriera con nosotros. Como sería imposible que saliéramos a la lluvia expuestos totalmente a ella, sin defensas, y no nos mojáramos. No puedo ser maestro sin ponerme ante los alumnos, sin revelar con facilidad o resistencia mi manera de ser, de pensar políticamente. No puedo escapar a la apreciación de los alumnos. Y la manera en que ellos me perciben tiene una importancia capital para mí desempeño. De allí, pues, que una de mis preocupaciones centrales deba ser la de buscar la aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo.

Si un alumno me pregunta qué es "tomar distancia epistemológica del objeto" le respondo que no sé, pero que puedo llegar a saber, eso no me da la autoridad de quien conozco, me da la alegría de, al asumir mi ignorancia, no haber mentido. Y no haber mentido abre para mí un crédito junto a los alumnos que debo preservar. Hubiera sido imposible desde el punto de vista ético dar una respuesta falsa, una palabrería cualquiera. Un "rollo", como se dice popularmente. Pero, precisamente porque la práctica docente, sobre todo como la entiendo, me pone en la situación que debo estimular de que se me formulen diferentes preguntas, necesito prepararme al máximo para continuar sin mentir a los alumnos, para no tener que afirmar una y otra vez que no sé.

Saber que no puedo pasar inadvertido a los alumnos, y que la manera en que me perciben me ayuda o me perjudica en el cumplimiento de mi tarea como profesor, aumenta en mí los cuidados con mi desempeño. Si mi opción es democrática, progresista, no puedo tener una práctica reaccionaria, autoritaria, elitista. No puedo discriminar al alumno por ningún motivo. La percepción que el alumno tiene de mí no resulta exclusivamente de cómo actuó sino también de cómo el alumno entiende cómo actuó. No puedo, evidentemente, pasarme los días preguntándole a los alumnos cómo piensan de mí o cómo me evalúan. Pero debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente "leído", interpretado, "escrito" y "reescrito". En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el "trato" de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela.

Creo que el profesor progresista nunca necesitó estar tan alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación.



Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra.

Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético.

### 3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo

Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su *deseñamascaramiento*. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera *reproductora* ni mera *deseñamascaramadora* de la ideología dominante.

La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, "indiferente" a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia.

Por un lado, la concepción mecanicista de la Historia, que reduce la conciencia a un puro reflejo de la materialidad, y por otro, el subjetivismo idealista, que hipertrofia el papel de la conciencia en el acontecer histórico. Ilustros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos.

Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista "a medias". Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto posible, realizados de manera neutra. Sería demasiado ingenuo de nuestra parte, incluso angelical, esperar que la "bancada ruralista", aceptara tranquila y conforme la discusión que se realiza en las escuelas rurales e incluso urbanas sobre la reforma agraria como proyecto económico, político y ético de la mayor importancia para el propio desarrollo nacional. Esa es una tarea que los educadores y educadoras progresistas deben cumplir, dentro y fuera de las escuelas. Es una tarea que debe ser realizada por organizaciones no gubernamentales y sindicatos democráticos. Por otro lado, ya no es ingenuo esperar que el empresario que se moderniza, de origen urbano, apoye la reforma agraria. Sus intereses en la expansión del mercado lo hacen "progresista" frente a la reacción ruralista. El propio comportamiento progresista del empresariado que se moderniza, progresista frente a la trulucencia retrograda

de los ruralistas, pierde su *humanismo* en el enfrentamiento entre los intereses humanos y los del mercado.

Para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado.

Continúo alerta a la advertencia de Marx, sobre la tendencia del radicalismo para estar siempre despierto a todo lo que respecta a la defensa de los intereses humanos. Intereses superiores a los de puros grupos o clases de gente.

Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la *posibilidad* de *transgredir* la ética, nunca podría aceptar la *transgresión* como un *derecho* sino como una *posibilidad*. Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados. De ahí mi rechazo riguroso a los fatalismos quietistas que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. Yo puedo volverme connivente con un orden perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a "fuerzas ciegas" e imponderables los daños que él causa a los seres humanos. El hambre frente a la abundancia y el desempleo en el mundo son inmoralidades. Y no fatalidades, como lo pregona el reaccionarismo con aires de quien sufre sin poder hacer nada. Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos, en el caso de las mayorías compuestas por minorías que aún no percibieron que juntas serían mayoría. Nada, ni el avance de la ciencia y/o de la tecnología, puede legitimar un "orden" desordenador en el que sólo las minorías del poder despilfarran y gozan mientras que a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines del siglo. Yo junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la "justa ira" de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más. La ideología fatalista del discurso y de la política neoliberal de las que vengo hablando es un momento de la desvalorización antes mencionada de los intereses humanos en relación con los del mercado.

Diffícilmente un empresario moderno estaría de acuerdo en que fuera un derecho de "su" obrero, por ejemplo, discutir durante el proceso de su alfabetización o en el desarrollo de algún curso de perfeccionamiento técnico, esta misma ideología a la que me he venido refiriendo. Discutir, por ejemplo, la afirmación: "El desempleo en el mundo es una *fatalidad* de fines de este siglo." Y ¿por qué hacer la reforma agraria no es también una fatalidad? Y ¿por qué acabar con el hambre y con la miseria no son igualmente fatalidades de las cuales no se puede escapar?

La afirmación según la cual lo que interesa a los obreros es alcanzar el máximo de su eficiencia técnica y no perder tiempo con debates "ideológicos" que no llevan a nada, es reaccionaria. El obrero necesita inventar, a partir del propio trabajo, su ciudadanía, pues ésta no se construye solamente con su eficiencia técnica sino también con su lucha política en favor de la recreación de la sociedad injusta, para que ceda su lugar otra menos injusta y más humana.

El empresario moderno, vuelvo a insistir, acepta, estimula y patrocina naturalmente el adiestramiento técnico de "su" obrero. Lo que él rechaza necesariamente es su *formación* que, al paso que incluye el saber técnico y científico indispensable, habla de su presencia en el mundo. Presencia humana, presencia ética, envilecida en cuanto que se la transforma en una pura *sombra*.

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de cualquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no luto por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme.

De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ese es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber "hecho de experiencia" que busco superar junto con él.

Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.

Es importante que los alumnos perciban el esfuerzo que hacen el profesor o la profesora al buscar su coherencia; es preciso también que este esfuerzo sea de vez en cuando discutido en clase. Hay situaciones en que la conducta de la profesora puede parecer contradictoria a los alumnos. Esto sucede casi siempre cuando el profesor simplemente ejerce su autoridad en la coordinación de las actividades de la clase y a los alumnos les parece que él, el profesor, se excedió en su poder. A veces, el mismo profesor no tiene certeza de haber realmente rebasado o no el límite de su autoridad.

#### 4. Enseñar exige libertad y autoridad

En otro momento de este texto me referí al hecho de que no hemos resuelto aún el problema de la tensión entre la autoridad y la libertad. Incluidos como estamos a superar la tradición autoritaria, tan presente entre nosotros, nos deslizamos hacia formas libertinas de comportamiento y descubrimos autoritarismo donde sólo hubo ejercicio legítimo de la autoridad.

Recientemente, un joven profesor universitario, de opción democrática, comentaba conmigo lo que le parecía haber sido un desvío suyo en el uso de su autoridad. Me dice, consternado, haberse opuesto a que un alumno de otra clase permaneciera en la puerta entreabierta de su salón, conversando con gestos con una de las alumnas. El profesor había tenido incluso que dejar de hablar ante el desconcierto provocado por la situación. Para él, su decisión, con la que había

devuelto al espacio pedagógico el clima necesario para continuar su actividad específica y restaurado el derecho de los estudiantes y el suyo propio a proseguir la práctica docente, había sido autoritaria. En verdad, no. Libertinaje hubiera sido si permitía que la indisciplina de una libertad mal entendida desequilibrara el contexto pedagógico, perjudicando así su funcionamiento.

En uno de los innumerables debates en que he participado, en el que se discutía precisamente la cuestión de los límites sin los cuales la libertad degenera en libertinaje y la autoridad en autoritarismo, oí de uno de los participantes que, al hablar de los límites de la libertad, yo estaba repitiendo la cantilena que caracterizaba el discurso de un profesor suyo, reconocidamente reaccionario, durante el régimen militar. Para mí interlocutor, la libertad estaba por encima de cualquier límite. Para mí, no, exactamente porque le apuesto a ella, porque sé que la existencia sólo tiene valor y sentido en la lucha por ella. La libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada.

El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre.

Me gustaría dejar una vez más bien claro cuánto le apuesto a la libertad, cuánto me parece fundamental que ella se ejercite asumiendo decisiones. Fue eso, por lo menos, lo que marcó mi experiencia de hijo, de hermano, de alumno, de profesor, de marido, de padre y de ciudadano.

La libertad madura en la confrontación con otras libertades, en la defensa de sus derechos de cara a la autoridad de los padres, del profesor, del Estado. Claro está que la libertad del adolescente no siempre le permite tomar la mejor decisión con relación a su porvenir. Es indispensable que los padres participen en las discusiones con los hijos en torno a ese porvenir. No pueden ni deben omitirse pero necesitan saber y asumir que el futuro es de sus hijos y no suyo. Para mí es preferible reforzar el derecho que tienen a la libertad de decidir, aun corriendo el riesgo de equivocarse, que seguir la decisión de los padres. Es decidiendo como se aprende a decidir. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí. No valen los argumentos inmediatistas como: "¿Ya imaginaste, por ejemplo, el riesgo que corres de perder tiempo y oportunidades, insistiendo en esa idea absurda?" La idea del hijo, naturalmente. Lo que hay de pragmático en nuestra existencia no puede sobreponerse al imperativo ético del que no podemos huir. El hijo tiene, mínimamente, el derecho de probar lo "absurdo de su idea". Por otro lado, la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable. Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometarse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada.

La posición del padre o de la madre es la de quien, sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija. Asesor que, aunque batiéndose por el acierto de su visión de las cosas, nunca intenta imponer su voluntad ni se exaspera porque su punto de vista no fue adoptado.



Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Hladie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. ¿Por qué, por ejemplo, no desafiar al hijo, todavía niño, para que participe de la elección de la mejor hora para hacer sus tareas escolares? ¿Por qué el mejor tiempo para esa tarea es siempre el de los padres? ¿Por qué perder la oportunidad de ir señalando siempre a los hijos el deber y el derecho que tienen, como personas, de ir forjando su propia autonomía? Hladie es sujeto de la autonomía de nadie. Por otro lado, nadie madura de repente, a los 25 años. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.

Una cosa me parece hoy mucho más clara: nunca tuve miedo de apostar a la libertad, a la seriedad, a la amorosidad, a la solidaridad, en cuya lucha aprendí el valor y la importancia de la rabia. ¡Lunca temi ser criticado por mi mujer, por mis hijas, por mis hijos, ni por mis alumnos y alumnas con quienes he trabajado a lo largo de los años, por haberle apostado demasiado a la libertad, a la esperanza, a la palabra del otro, a su voluntad de erguirse y volverse a erigir, por haber sido más ingenuo que crítico. Lo que temí, en los diferentes momentos de mi vida, fue dar margen, mediante gestos o palabras, a ser considerado un oportunista, un "realista", un hombre con los pies sobre la tierra", o uno de esos "equilibristas" que están siempre "sobre el muro" a la espera de saber cuál será la onda que se hará poder.

Lo que siempre rechacé deliberadamente, en nombre del respeto mismo a la libertad, fue su distorsión en libertinaje. Lo que siempre busqué fue vivir en plenitud la relación tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una o de otra.

Es interesante observar cómo, de manera general, los autoritarios consideran, con frecuencia, el respeto indispensable a la libertad como expresión de espontaneísmo incorregible y los libertinos descubren autoritarismo en toda manifestación legítima de autoridad. La posición más difícil, indiscutiblemente correcta, es la del democrata, coherente con su sueño solidario e igualitario, para quien no existe autoridad sin libertad ni ésta sin aquélla.

##### 5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones

Volvamos a la cuestión central que vengo discutiendo en esta parte del texto: la educación, especificidad humana, como un acto de intervención en el mundo. Es preciso dejar claro que el concepto de intervención se está usando sin ninguna restricción semántica. Cuando hablo de la educación como intervención me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud, cuanto a la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto.

Estas formas de intervención, que enfatizan más un aspecto que otro nos dividen en nuestras opciones con relación a cuya pureza no siempre somos leales. Rara vez, por ejemplo, percibimos la incoherencia agresiva que existe entre nuestras afirmaciones "progresistas" y nuestro estilo desastrosamente elitista de ser

intelectuales. ¿Y qué decir de educadores que se dicen progresistas pero que tienen una práctica pedagógico-política eminentemente autoritaria? Sólo por esa razón en *Cartas a quien pretende enseñar* insistí tanto en la necesidad que tenemos de crear, en nuestra práctica docente, entre otras, la virtud de la coherencia. Tal vez no haya nada que desgaste más a un profesor que se dice progresista que su práctica racista, por ejemplo. Es interesante observar cómo hay más coherencia entre los intelectuales autoritarios, de derecha o de izquierda. Difícilmente uno de ellos o una de ellas respeta y estimula la curiosidad crítica en los educandos, el gusto por la aventura. Difícilmente contribuye, de manera deliberada y consciente, para la constitución y solidez de la autonomía del ser del educando. De modo general, se obtienen en depositar en los alumnos pasivos la descripción del perfil de los contenidos, sólo como los aprenden, en lugar de desafiarlos a aprehender su sustantividad en cuanto objetos gnoseológicos.

Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de "remitirse" a sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que vengo llamando politicidad de la educación. La cualidad de ser política, inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible. Y es imposible, no porque profesores y profesoras "alborotadores" y "subversivos" lo determinen. La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política. Quien piensa así, quien afirma que es por obra de este o de aquel educador, más considera que otra cosa, por lo que la educación se vuelve política, no puede esconder la forma menospreciadora en que entiende la política. Pues es precisamente en la medida en que la educación es pervertida y disminuida por la acción de "alborotadores" que ella, dejando de ser verdadera educación, pasa a ser política, algo sin valor. La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. Un ser ligado a intereses y en relación con los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad cuanto puede transgredirla. Es exactamente porque nos volvemos éticos por lo que fue creada para nosotros, como afirmé antes, la probabilidad de violar la ética. Para que la educación fuera neutral sería preciso que no hubiera ninguna discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo político puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados. Sería preciso que no hubiera, en nuestro caso, por ejemplo, ninguna divergencia acerca del hambre y la miseria en Brasil y en el mundo; sería necesario que toda la población nacional aceptara verdaderamente que hambre y miseria, aquí y fuera de aquí, son una fatalidad de fines del siglo. Sería preciso también que hubiera unanimidad en la forma de enfrentarlos para superarlos. Para que la educación no fuera una forma política de intervención en el mundo sería indispensable que el mundo en que ella se diera no fuera humano. Hay una total incompatibilidad entre el mundo humano del habla, de la percepción, de la inteligibilidad, de la comunicabilidad, de la acción, de la observación, de la comparación, de la verificación, de la búsqueda, de la elección, de la decisión, de la ruptura, de la ética y de la posibilidad de su transgresión y la neutralidad de no importa qué.

Ho es la neutralidad de la educación lo que debo pretender sino el respeto, a toda prueba, a los educandos, a los educadores y a las educadoras. El respeto a los educadores y educadoras por parte de la administración pública o privada de las escuelas; el respeto a los educandos asumido y practicado por los educadores no

importa de qué escuela, particular o pública. Por esto es por lo que debo luchar sin cansancio. Luchar por el derecho que tengo de ser respetado y por el deber que tengo de reaccionar cuando me maltratan. Luchar por el derecho que tú, que me lees, profesora o alumna, tienes de ser tú misma y nunca, jamás, luchar por esa cosa imposible, grisácea e insulsa que es la neutralidad. ¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? "Lavarse las manos" frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de explotación y de ultraje?

Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación*. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica.

La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente.

### 6. Enseñar exige saber escuchar

Recientemente, platicando con un grupo de amigas y amigos, una de ellas, la profesora Olga García, me dijo que, en su experiencia pedagógica de profesora de niños y de adolescentes pero también de profesora de profesoras, venía observando cuán importante y necesario es *saber escuchar*. Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a *escuchar*, pero es *escuchando* como aprendemos a *hablar con ellos*. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es *hablar imposiblemente*. Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él.

Hay una señal de los tiempos, entre otras, que me asusta: la insistencia con la que, en nombre de la democracia, de la libertad y de la eficiencia, se viene asfixiando la propia libertad y, por extensión, la creatividad y el gusto de la aventura del espíritu. La libertad de movernos, de arriesgarnos viene siendo sometida a una cierta uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación con las cuales somos evaluados. Claro está que ya no se trata de la asfixia truculentemente producida por el rey despótico sobre sus súbditos, por el señor

feudal sobre sus vasallos, por el colonizador sobre los colonizados, por el dueño de la fábrica sobre los obreros, por el Estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando "burocratización de la mente". Un estado refinado de extrañeza, de "autosuministro" de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. Es la posición de quien encara los hechos como algo consumado, como algo que sucedió porque tenía que suceder en la forma en que sucedió, es la posición, por eso mismo, de quien entiende y vive la Historia como *determinismo* y no como *posibilidad*. Es la posición de quien se asume como *fragilidad* total ante el todopoderosismo de los hechos que no sólo acontecieron porque tenían que acontecer sino que no pueden ser "reorientados" o alterados. En esta manera mecanicista de comprender la Historia no hay lugar para la decisión humana.<sup>22</sup> Así como en la desproblematicación del tiempo, de la que resulta que el porvenir ora es la perpetuación del hoy, ora algo que será porque está dicho que será, no hay lugar para elección, sino para el acomodamiento bien adaptado a lo que está allí o a lo que vendrá. No es posible hacer nada contra la globalización que, realizada porque tenía que ser realizada, debe continuar su destino, porque así está misteriosamente escrito que debe ser. La globalización que refuerza el mando de las minorías poderosas y despedaza y pulveriza la presencia impotente de los dependientes, haciéndolos todavía más impotentes, es un destino manifiesto. Frente a ella no hay otra salida más que cada uno baje dócilmente la cabeza y agradezca a Dios por continuar vivo. Agradecer a Dios o a la propia globalización.

Siempre rechacé los fatalismos. Prefiero la rebeldía que me confirma como persona y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanicismos que lo minimizan.

La proclamada muerte de la Historia que significa, en última instancia, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza, indiscutiblemente, los mecanismos de asfixia de la libertad. De allí que la pelea por el rescate del sentido de la utopía, de la cual no puede dejar de estar impregnada la práctica educativa humanizante, tenga que ser una constante de ésta.

Cuanto más me dejó seducir por la aceptación de la muerte de la Historia, tanto más admito que la imposibilidad de un mañana diferente implica la eternidad del hoy neoliberal que está allí, y la permanencia del hoy mata en mí la posibilidad de soñar. Una vez desproblematicado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo que niega al ser humano.

La total desconsideración por la *formación* integral del ser humano y su reducción a puro *adestramiento* fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo. En ese caso, *hablar* a, que, en la perspectiva democrática es un momento posible de hablar con, no es ni siquiera ensayado. La total desconsideración por la formación integral del ser humano, su reducción a puro adiestramiento fortalecen la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a la que le falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el *hablar con*.

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los

<sup>22</sup> Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit.



métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. Evaluación en que se estimule el hablar a como camino del hablar con.

En el proceso del habla y de la escucha la disciplina del silencio que debe ser asumido con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica. La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla. Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Sin embargo, es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única que tiene algo que decir. Aún más, que lo que tiene que decir no es necesariamente, por más importante que sea, la verdad auspiciosa esperada por todos. Es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin duda alguna, que, sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado. ;

Es por eso por lo que, agrego, quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, responda. El derecho que se otorga a sí mismo el educador autoritario, de comportarse como propietario de la verdad de la que se adueña y del tiempo para discutir sobre ella, es intolerable. Para él quien escucha no tiene siquiera tiempo propio pues el tiempo de quien escucha es el suyo, el tiempo de su habla. Por eso mismo, su habla se da en un espacio *silenciado* y no en un espacio *con* o *en* silencio. Al contrario, el espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve  *cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, *silencioso*, y no *silenciado*, habla.

La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar *entrar* en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con *comunicar* y no con hacer *comunicados*, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece.

Volvamos a un punto ya referido, pero sobre el cual es preciso insistir. Una de las características de la experiencia existencial en el mundo en comparación con la vida en el *soprote* es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.

Uno de los problemas serios que tenemos es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo. La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que éste tiene de ser comunicado, pero todavía no es su comunicación.

Así, será tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo. En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido *a o b*, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con

claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integradamente, de mí. Él necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor, se establezca. Es por eso por lo que, repito, enseñar no es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad pero, al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la *discencia*.

Así, no es difícil comprender que una de mis tareas centrales como educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. Que se me perdone la reiteración, pero es preciso enfatizar una vez más: enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido. Es en este sentido como se me impone *escuchar* al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar *con* él.

Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha, sino autoanulación. La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque *escucha* al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria.

Lo es difícil percibir que hay varias cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto. Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de *escuchar*.

Discutir cuales son estas cualidades indispensables debe formar parte de nuestra preparación, aun sabiendo que ellas necesitan ser creadas por nosotros, en nuestra práctica, si nuestra opción político-pedagógica es democrática o progresista y si somos coherentes con ella. Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica.

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino al niño o a la niña pobre, a la niña o al niño negro, al niño indio, a la niña rica; si discrimino a la mujer, a la campesina, a la obrera, no puedo evidentemente escucharlas y, si no las escucho, no puedo hablar con ellas,

sino hablarles a ellas, desde arriba hacia abajo. Sobre todo, me prohibo entenderlas. Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a escucharlo o a escucharla. El diferente no es el otro que merece respeto, es un esto o aquello, mal tratable o despreciable.

Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, irrefutable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía. Tampoco escucho a quien habla o escribe fuera de los patrones de la gramática dominante. ¿Y cómo estar abiertos a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otra cultura, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas? Vemos cómo el respeto a las diferencias y obviamente a los diferentes exige de nosotros la humildad que nos advierte de los riesgos de exceder los límites más allá de los cuales nuestra autoestima necesaria se convierte en arrogancia y falta de respeto a los demás. Es preciso afirmar que nadie puede ser humilde por puro formalismo como si cumpliera una obligación burocrática. Al contrario, la humildad expresa una de las raras certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie. La falta de humildad, revelada en la arrogancia y en la falsa superioridad de una persona sobre otra, de una raza sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre otra, es una transgresión de la vocación humana del ser más.<sup>23</sup> Lo que la humildad no puede exigir de mí es mi sumisión a la arrogancia y a la rudeza de quien me falta el respeto. Lo que la humildad exige de mí, cuando no puedo reaccionar como debería a la afrenta, es enfrentarla con dignidad. La dignidad de mi silencio y de mi mirada que transmiten mi protesta posible.

Es obvio que no puedo batirme físicamente con un joven, a quien no es necesario agregar vigor ni cualidades de luchador. Pero ni así, sin embargo, debo humillarme ante su falta de respeto y su agravio, y llevarme para casa sin al menos un gesto de protesta. Es necesario que, al asumir con seriedad mi impotencia en la relación de poder entre él y yo, su cobardía se haga patente. Es necesario que él sepa que yo sé que su falta de valor ético lo inferioriza. Es preciso que sepa que, si bien puede golpearme físicamente y sus golpes causarme daño, no tiene, sin embargo, la fuerza suficiente para doblegarme a su arbitrio.

Aun sin pegarle físicamente, el profesor puede golpear al educando, provocarle disgustos y perjudicarlo en el proceso de su aprendizaje. La resistencia del profesor, por ejemplo, a respetar la "lectura de mundo" con la que el educando llega a la escuela, obviamente condicionada por su cultura de clase y revelada en su lenguaje, también de clase, se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno. Como he insistido en este y en otros trabajos, saber escucharlo no significa, ya lo dejé claro, concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura de mundo del educando tampoco es un juego táctico con el que el educador o la educadora busca volverse simpático al alumno. Es la manera correcta que tiene el educador de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. Es preciso que, al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. Y la curiosidad así metódicamente rigurosa hace hallazgos cada vez más exactos. En el fondo, el educador que respeta la lectura de mundo del educando

<sup>23</sup> Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

reconoce la historicidad del saber, el carácter histórico de la curiosidad, y así, rechazando la arrogancia científicista, asume la humildad crítica propia de la posición verdaderamente científica.

La falta de respeto a la lectura de mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente antidemocrático, del educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados.

Hay todavía algo de verdadera importancia por discutir en torno de la reflexión sobre el rechazo o el respeto a la lectura de mundo del educando por parte del educador. La lectura de mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo.

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla". Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de la que el profesor le transfiera.

Cuanto más capaz me vuelvo de afirmarme como sujeto que puede conocer tanto mejor desempeño mi actitud para hacerlo.

Nadie puede conocer por mí así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Mi papel de profesor progresista no es sólo enseñar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como *arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva.

Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la *autoría* del conocimiento del objeto. El profesor autoritario, que se niega a escuchar a los alumnos, se cierra a esa aventura creadora. Llegar a sí mismo la participación en este momento de belleza singular: el de la afirmación del educando como sujeto de conocimiento. Es por eso por lo que la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la *apertura* total del profesor o de la profesora a la tentativa legítima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aun, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice.

Es en este sentido como se puede afirmar que es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprenderlos. Desde una perspectiva progresista lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al enseñar matemáticas enseño también cómo aprender y cómo enseñar, cómo ejercer la curiosidad epistemológica indispensable a la producción del conocimiento.

## 7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica



El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, de la ideología, es igualmente indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve "miopes".

El poder de la ideología me hace pensar en esas mañanas cubiertas de neblina en que apenas vemos el perfil de los cipreses como sombras que más parecen manchas de las propias sombras. Sabemos que hay algo enclavado en la penumbra pero no lo vemos bien. La propia "miopía" que nos asalta dificulta la percepción más clara, más nítida de la sombra. Es todavía más seria la posibilidad que tenemos de aceptar dócilmente que lo que vemos y oímos es lo que en verdad es, y no la verdad distorsionada. La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos "miopes", de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin del siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el "pragmatismo" pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa.

La capacidad de "ablándonos" que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento del desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder. Sin embargo, se habla de la globalización de la economía como un momento necesario de la economía mundial al que, por eso mismo, no es posible escapar. Se universaliza un dato del sistema capitalista y un instante de la vida productiva de ciertas economías capitalistas hegemónicas como si Brasil, México, o Argentina, debieran participar de la globalización de la economía de la misma manera que Estados Unidos, Alemania o Japón. Se toma el tren en marcha y no se discuten las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías. Se pone en un mismo nivel los deberes entre las distintas economías sin tomar en cuenta las distancias que separan a los "derechos" de los fuertes y su poder de usufructuarlos de la flaqueza de los débiles para ejercerlos. Si la globalización significa la superación de las fronteras, la apertura sin restricciones al libre comercio, que desaparezca entonces quien no pueda resistir. Ilo se indaga, por ejemplo, si en momentos anteriores de la producción capitalista las sociedades que hoy lideran la globalización eran tan radicales en la apertura que ahora consideran una condición indispensable para el libre comercio. Exigen, en la actualidad, de los otros, lo que no hicieron con ellas mismas. Una de las destrezas de su ideología fatalista es convencer a los perjudicados de las economías subordinadas de que la realidad es eso, de que no hay nada que hacer sino seguir el orden natural de las cosas. Pues la ideología neoliberal se esfuerza por hacernos entender la globalización como algo natural o casi natural y no como una producción histórica.

El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas. El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir en ella la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante maldad con que el capitalismo aparece en la Historia. El discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y

verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca.

Yo espero, convencido de que llegará el momento en que, pasada la estupefacción ante la caída del muro de Berlín, el mundo se recompondrá y rechazará la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética de lucro.

Ilo oro que las mujeres y los hombres del mundo, independientemente si se quiere de sus opiniones políticas, pero sabiéndose y asumiéndose como mujeres y hombres, como personas, dejen de profundizar esa especie de malestar ya existente que se generaliza ante la maldad neoliberal. Malestar que terminará por consolidarse en una nueva rebeldía en que la palabra crítica, el discurso humanista, el compromiso solidario, la denuncia vehemente de la negación del hombre y de la mujer y el anuncio de un mundo "personalizado" serán armas de alcance incalculable.

Hace un siglo y medio Marx y Engels pregonaban en favor de la unión de las clases trabajadoras del mundo contra la explotación. Ahora se hace necesaria y urgente la unión y la rebelión de la gente contra la amenaza que nos acecha, la de la negación de nosotros mismos como seres humanos sometidos a la "fiereza" de la ética del mercado.

En este sentido nunca abandoné mi preocupación primera, que siempre me acompañó, desde los comienzos de mi experiencia educativa. La preocupación con la naturaleza humana<sup>24</sup> a la que debo mi lealtad siempre proclamada. Antes incluso de leer a Marx yo ya me apropiaba de sus palabras: ya fundaba mi radicalismo en la defensa de los legítimos intereses humanos. Ninguna teoría de la transformación político-social del mundo consigue siquiera conmoverme si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer en cuanto seres hacedores de Historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción. Seres éticos, capaces incluso de transgredir la ética indispensable, algo de lo que he "hablado" insistentemente en este texto. He afirmado y reafirmado cuánto me alegra realmente saberme un ser condicionado pero capaz de superar el propio condicionamiento. La gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana.

Preferio ser criticado de idealista y soñador inveterado por continuar, sin vacilar, apostando al ser humano, batiéndome por una legislación que lo defienda contra las embestidas agresivas e injustas de quien transgrede la propia ética. La libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. La libertad de comercio sin límite es el libertinaje del lucro. Se hace privilegio de unos cuantos que, en condiciones favorables, robustece su poder contra los derechos de muchos, incluso el derecho de sobrevivir. Una fábrica textil que cierra porque no puede competir con los precios de la producción asiática, por ejemplo, significa no sólo el colapso económico-financiero de su propietario que puede o no haber sido un transgresor de la ética universal humana, sino también la expulsión de centenas de trabajadores y trabajadoras del proceso de producción. ¿Y sus familias? Insisto, con la fuerza que tengo y con la que puedo reunir, en mi vehementemente rechazo a determinismos que reducen nuestra presencia en la realidad histórico-social a una pura adaptación a ella. El desempleo en el mundo no es, como dije y repito, una fatalidad. Es ante todo el resultado de una globalización de la economía y de avances tecnológicos a los que les viene faltando el *deber ser* de

<sup>24</sup> Véase Paula Freire, *Pedagogía de la esperanza. Cartas a Cristina y Pedagogía del oprimido*, op. cit.

una ética realmente al servicio del ser humano y no del lucro y de la voracidad desenfrenada de las minorías que dirigen el mundo.

El progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, pierde, para mí, su significación. A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y de las mujeres. A un avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y de hombres de perder su trabajo debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica. El problema me parece muy claro. Así como no puedo usar mi libertad de hacer cosas, de indagar, de caminar, de actuar, de criticar para sofocar la libertad que los otros tienen de hacer y de ser, así también no podría ser libre para usar los avances científicos y tecnológicos que llevan a millares de personas a la desesperación. No se trata, agreguemos, de inhibir las investigaciones y frenar los avances sino de ponerlos al servicio de los seres humanos. La aplicación de los avances tecnológicos con el sacrificio de millares de personas es más un ejemplo de cuánto podemos ser transgresores de la ética universal del ser humano y lo hacemos en favor de una ética pequeña, la del mercado, la del lucro.

Entre las transgresiones a la ética universal del ser humano, sujetas a penalidades, debería estar la que implicara la falta de trabajo de un sinnúmero de personas, su desesperación y su muerte en vida.

Por eso mismo, la preocupación con la formación técnico-profesional capaz de reorientar la actividad práctica de los que fueron puestos entre paréntesis, tendría que multiplicarse.

Me gustaría dejar bien claro que no sólo imagino sino que sé cuán difícil es la aplicación de una política de desarrollo humano que, así, privilegie fundamentalmente al hombre y a la mujer y no sólo al lucro. Pero también sé que, si pretendemos superar realmente la crisis en que nos encontramos, el camino ético se impone. Yo creo en nada sin él o fuera de él. Si, de un lado, no puede haber desarrollo sin lucro, éste no puede ser, por otro, el objetivo del desarrollo, en cuyo caso su fin último sería el gozo inmaterial del inversionista.

De nada vale, a no ser de manera engañosa para una minoría que terminaría percibiendo también, una sociedad eficazmente operada por máquinas altamente "inteligentes", que sustituyeran a mujeres y hombres en actividades de las más variadas, y millones de Marias y Pedros sin tener qué hacer, y éste es un riesgo muy concreto que corremos.<sup>25</sup>

Tampoco creo que la política que debe alimentar este espíritu ético pueda jamás ser la dictatorial, contradictoriamente de izquierda o coherentemente de derecha. El camino autoritario ya es de por sí una contravención a la naturaleza inquietantemente inquisidora, de búsqueda, de hombres y de mujeres que se pierden al perder la libertad.

Es exactamente por causa de todo esto por lo que, como profesor, debo estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la muerte de las ideologías. En realidad, a las ideologías sólo las puedo matar ideológicamente, pero es posible que no perciba la naturaleza ideológica del discurso que habla de su muerte. En el fondo, la ideología tiene un poder de persuasión indiscutible. El discurso ideológico amenaza *anestesiarnos* nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de

<sup>25</sup> Joseph Moermann, "Suisse. La globalization de l'économie provoquera-t-elle un mai 68 mondial? La marmite mondiale sous pression", en *Le Courrier*, 8 de agosto de 1986.

los acontecimientos. No podemos escuchar, sin un mínimo de reacción crítica, discursos como éstos:

"El negro es genéticamente inferior al blanco. Es una lástima, pero es lo que nos dice la ciencia."

"En defensa de su honra, el marido mató a la mujer."

"¿Qué podríamos esperar de ellos, unos alborotadores, invasores de tierras?"

"Esa gente es siempre así: les das la mano y se toman el pie."

"¡Los otros ya sabemos lo que el pueblo quiere y necesita. Preguntarle sería una pérdida de tiempo."

"El saber erudito que será proporcionado a las masas incultas es su salvación."

"Marta es negra, pero es bondadosa y competente."

"Ese individuo es un buen tipo. Es nordestino, pero es serio y solícito."

"¿Tú sabes con quién estás hablando?"

"¿Qué vergüenza, hombre casarse con hombre, mujer casarse con mujer."

"Ahí está, te fuiste a meter con gentuza y ése es el resultado."

"Cuando el negro no ensucia a la entrada ensucia a la salida."

"Donde el gobierno tiene que invertir es precisamente en las áreas donde viven personas que pagan impuestos."

"Tú no necesitas pensar. Vota por fulano, que piensa por ti."

"Tú, desempleado, sé agradecido. Vota por quien te ayudó. Vota por fulano-detal."

"Se percibe, por la cara, que es gente fina, de buen trato, que recibí buena educación de pequeño y no un andrajoso cualquiera."

"El profesor habló sobre la *Inconfidência mineira*."

"Brasil fue descubierto por Cabral."

En el ejercicio crítico de mi resistencia al poder tramposo de la ideología, voy generando ciertas cualidades que se van haciendo sabiduría indispensable a mi práctica docente. La necesidad de esa resistencia crítica, por ejemplo, me predispone, por un lado, a una actitud siempre abierta hacia los demás, a los datos de la realidad, y por el otro, a una desconfianza metódica que me defiende de estar totalmente seguro de las certezas. Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. Al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, en que me admita como propietario de la verdad. En el fondo, ésta es la actitud correcta de quien no se siente dueño de la verdad ni tampoco objeto adaptado al discurso ajeno que le es dictado autoritariamente. Es la actitud correcta de quien se encuentra en disponibilidad permanente para estimular y ser estimulado, para preguntar y responder, para concordar y discordar. Disponibilidad hacia la vida y sus contratiempos. Estar disponible es ser sensible a los llamados que se nos hacen, a las señales más diversas que nos invocan, al canto del pájaro, a la lluvia que cae o que se anuncia en la nube oscura, al río manso de la inocencia, a la cara hurta de la desaprobación, a los brazos que se abren para abrigar al cuerpo que se cierra en el rechazo. Es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y así como voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y

<sup>26</sup> Insurrección cívica independentista que tuvo lugar en la Capitanía de Minas Gerais en 1789, liderada por el alférez Joaquim José da Silva Xavier, "Tiradentes", estimulada por contratantes de impuestos de minas de oro y diamantes pesadamente endeudados con el fisco portugués.



mientras más me entrego a la experiencia de lidiar sin miedo, sin prejuicio, con las diferencias, tanto más me conozco y construyo mi perfil.

### 8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo

En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo "conquistarlos", no importa a que costo, ni tampoco temo que pretendan "conquistarme". Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos o con ellas. Es en mi disponibilidad hacia la realidad donde construyo mi seguridad, indispensable a la propia disponibilidad. Es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad pero también es imposible crear la seguridad fuera del riesgo de la disponibilidad.

Como profesor no debo escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad con que me comporto al discutir un tema, al analizar un hecho, al exponer mi posición frente a una decisión gubernamental. Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo "máximo". Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer.

Me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo. Ser testigo de la apertura a los otros, la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios a la práctica educativa. Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo. La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que termino por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletitud.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia.

Cierta vez, en una escuela de la red municipal de Sao Paulo donde se realizaba una reunión de cuatro días con profesores y profesoras de las diez escuelas del área para planear en común sus actividades pedagógicas, visité una sala donde estaban expuestas fotografías de los alrededores de la escuela. Fotografías de calles entoldadas, también de calles bien conservadas. Fotografías de recovecos feos que sugerían tristeza y dificultades. Fotografías de cuerpos caminando con dificultad, lentamente, desalentados, de caras maltratadas, de mirada vaga. Detrás de mí dos profesores hacían comentarios sobre lo que más los impresionaba. De repente, uno de ellos afirmó: "Yo enseño hace diez años en esta escuela. Ilunca conocí de sus alrededores más que las calles que le dan acceso. Ahora, al ver esta exposición" de fotografías que nos revelan un poco de su contexto, me convenzo de cuán precaria

<sup>26</sup> Las fotos que integraban la exposición habían sido tomadas por un grupo de profesoras del área.

debe haber sido mi tarea formadora durante todos estos años. ¿Cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico, social, de los educandos?"

La formación de los profesores y de las profesoras debía insistir en la constitución de este saber necesario y que me da certeza de esta cosa obvia, que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos. Y al saber teórico de esta influencia tendríamos que añadir el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores trabajan. Ya sé, no hay duda, que las condiciones materiales en que y bajo las que viven los educandos les condicionan la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos. Ahora necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi actividad pedagógica. Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante de ella. Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil en que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real adhesión a ellos y ellas, a su derecho de ser. Ilo va a ser cambiándose a una favela como les probaré mi verdadera solidaridad política, por no hablar, además, de la casi cierta pérdida de eficacia de mi lucha en función de la propia mudanza. Lo fundamental es mi decisión ético-política. mi voluntad nada sentimental de intervenir en el mundo. Es lo que Amitkar Cabral llamó "suicidio de clase" y a lo que me referí en la *Pedagogía del oprimido* como *pascua* o *travesía*. En el fondo, reduzco la distancia que me separa de las malas condiciones en que viven los explotados, cuando, apoyando realmente el sueño de justicia, ludo por el cambio radical del mundo y no sólo espero que llegue porque se dice que habrá de llegar. Ilo es con discursos airados, sectarios, ineficaces porque sólo dificultan todavía más mi comunicación con los oprimidos, como disminuyo la distancia que hay entre la vida dura de los explotados y yo. Con relación a mis alumnos, disminuyo la distancia que me separa de sus condiciones negativas de vida en la medida en que los ayudo a aprender cualquier saber, el de tornero o el de cirujano, con vistas al cambio del mundo, a la superación de las estructuras injustas, nunca con vistas a su inmovilización.

El saber fundador del camino en busca de la disminución de la distancia entre la realidad perversa de los explotados y yo es el saber fundado en la ética de que nada legítima la explotación de los hombres y de las mujeres por los propios hombres o mujeres. Pero este saber no basta. En primer lugar, es necesario que sea permanentemente activado e impulsado por una ardorosa pasión que lo convierta casi en un saber arrebatado. También es necesario que a él se añadan otros saberes de la realidad concreta, de la fuerza de la ideología; saberes técnicos, en diferentes áreas, como la de la comunicación. Como revelar verdades escondidas, cómo desmitificar la farsa ideológica, especie de ardid atractivo en que caemos fácilmente. Como enfrentar el extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su "sintaxis" que reduce a un mismo plano el pasado y el presente y sugiere que lo que todavía no existe ya está hecho. Mas aún, que diversifica temáticas en el noticiero sin que haya tiempo para la reflexión sobre los varios asuntos presentados. De una noticia sobre Miss Brasil se pasa a un terremoto en China; de un escándalo sobre otro banco dilapidado por directores inescrupulosos pasamos a escenas de un tren que se descarrilló en Zúrich.

<sup>27</sup> Líder independentista nacido en Guinea-Bissau, fundador del Movimiento Anticolonialista y después del Partido Africano por la Independencia de Guinea y Cabo Verde, precursor de los movimientos de liberación nacional en el África portuguesa. Asesinado en 1973 por la policía secreta de Portugal. [T.]



El mundo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho. Todo muy rápido. Me parece cada vez más importante debatir lo que se dice y lo que se muestra y cómo se muestra en la televisión.

Como educadores y educadoras progresistas no sólo no podemos desconocer la televisión sino que debemos usarla, sobre todo, discutirla.

No temo parecer ingenuo al insistir en que no es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Es que pensar en la televisión o en los medios en general nos plantea el problema de la comunicación, un proceso imposible de ser neutro. En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí también el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades pero también la propia ideologización del proceso comunicativo. Sería una santa ingenuidad esperar que una emisora de televisión del grupo del poder dominante, al dar la noticia de una huelga de metalúrgicos, dijera que su comentario se funda en los intereses *patronales*. Al contrario, su discurso se esforzará por demostrar que su análisis de la huelga considera los *intereses de la nación*.

No podemos ponernos frente a un aparato de televisión "entregados" o "dispuestos" a lo que venga. Cuanto más nos sentamos frente al televisor -hay excepciones-, como quien está de vacaciones, abiertos al puro reposo y entretenimiento, tanto más corremos el riesgo de tropezar en la comprensión de los hechos y de los acontecimientos. La postura crítica y despierta no puede faltar en los momentos necesarios.

El poder dominante lleva, entre muchas, otra gran ventaja sobre nosotros. Es que para enfrentar el ardid ideológico con que está envuelto su mensaje en los medios, sea en los noticieros, en los comentarios de los acontecimientos o en la línea de ciertos programas, para no hablar de la propaganda comercial, nuestra mente o nuestra curiosidad tendrían que funcionar epistemológicamente todo el tiempo. Y eso no es fácil. Pero, aunque no es fácil estar permanentemente en estado de alerta, es posible saber que, sin ser un demonio que nos acecha para destruirnos, el televisor frente al cual estamos tampoco es un instrumento salvador. Tal vez sea mejor contar de uno a diez antes de hacer la afirmación categórica a que Wright Mills se refiere: "Es verdad, lo oí en el noticiero de las veinte horas."<sup>27</sup>

### 9. Educar exige querer bien a los educandos

Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso descartar como falsa la separación entre *seriedad docente* y *afectividad*. No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que será mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e "incoloro" me ponga en mis relaciones con los alumnos, en el trato de los objetos

<sup>27</sup> Wright Mills, *LA élite del poder*, México: FCE.

cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad. No puedo condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que yo sienta por él.

Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. Justa alegría de vivir, que, asumida en plenitud, no permite que me transforme en un ser "alimbado" ni tampoco en un ser áspero y amargo.

La actividad docente de la que el *discente* no se separa es una experiencia alegre por naturaleza. También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría. La falta de respeto a la educación, a los educandos, a los educadores y a las educadoras corroe o deteriora en nosotros, por un lado, la sensibilidad o la apertura al bien querer de la propia práctica educativa, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente. 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 el 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 inmaterialidad de los salarios. Y no sólo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego.

Pero es preciso, recalco, que, al permanecer y cumplir amorosamente su deber, no deje de luchar políticamente por sus derechos y por el respeto a la dignidad de su tarea, así como por el cuidado extremo debido al espacio pedagógico en que actúa con sus alumnos.

Por otro lado, es necesario volver a insistir en que no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy. Es exactamente esta permanencia del presente neoliberal lo que propone la ideología del discurso de la "muerte de la Historia". Permanencia del presente a que se reduce el futuro desproblemático. De allí el carácter desesperanzado, fatalista, antiutópico de tal ideología en la que se forja una educación friamente tecnicista y que requiere un educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación. Un educador muy poco formador, mucho más un *adiestrador*, un *transferidor* de saberes, un *ejercitador de destrezas*.

Los saberes que este educador "pragmático" necesita en su práctica no son de los que vengo hablando en este libro. A mí no me toca hablar de ellos, de los saberes necesarios al educador "pragmático" neoliberal sino denunciar su actividad antihumanista.

El educador progresista necesita estar convencido de que una de sus consecuencias es hacer de su trabajo una especificidad humana. Ya vimos que la condición humana fundadora de la educación es precisamente la inconclusión de nuestro ser histórico del cual nos tomamos conscientes. Nada de lo que diga respecto al ser humano, a la posibilidad de su perfeccionamiento físico y moral, a su inteligencia al ser producida y desafiada, a los obstáculos a su crecimiento, a lo

que pueda hacer en favor del embellecimiento o del afeamiento del mundo, a la dominación a que esté sujeto, a la libertad por la que debe luchar, nada que diga respecto a los hombres y a las mujeres puede pasar inadvertido al educador progresista. No importa con qué serie escolar trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar. Trabajo con personas y no con cosas. Y porque trabajo con personas, por más que me dé incluso placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y *discente*, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo porque no soy terapeuta o asistente social. Pero soy persona. Lo que no puedo, por una cuestión de ética y de respeto profesional, es pretender pasar por terapeuta. No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica.

Siempre convencido de esto, desde joven me dirigí de mi casa al espacio pedagógico para encontrarme con los alumnos, con quienes comparto la práctica educativa. Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que puede saber, que puede por eso ignorar, de gente que, al no poder vivir sin ética se tornó contradictoriamente capaz de transgredirla. Pero, si nunca idealicé la práctica educativa, si en ningún momento la vi como algo que, por lo menos, se pareciera a un quehacer divino, jamás se debilitó en mí la certeza de que vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan ser más. Naturalmente, lo que me ayudó de manera permanente a mantener esta certeza fue la comprensión de la Historia como posibilidad y no como determinismo, de donde viene por necesidad la importancia del papel de la subjetividad en la Historia. La capacidad de comparar, de analizar, de evaluar, de decidir, de romper y, por todo eso, la importancia de la ética y de la política.

Es esta percepción del hombre y de la mujer como seres "programados, pero para aprender" y, por lo tanto, para enseñar, para conocer, para intervenir, lo que me hace entender la práctica educativa como un ejercicio constante en favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. No tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.

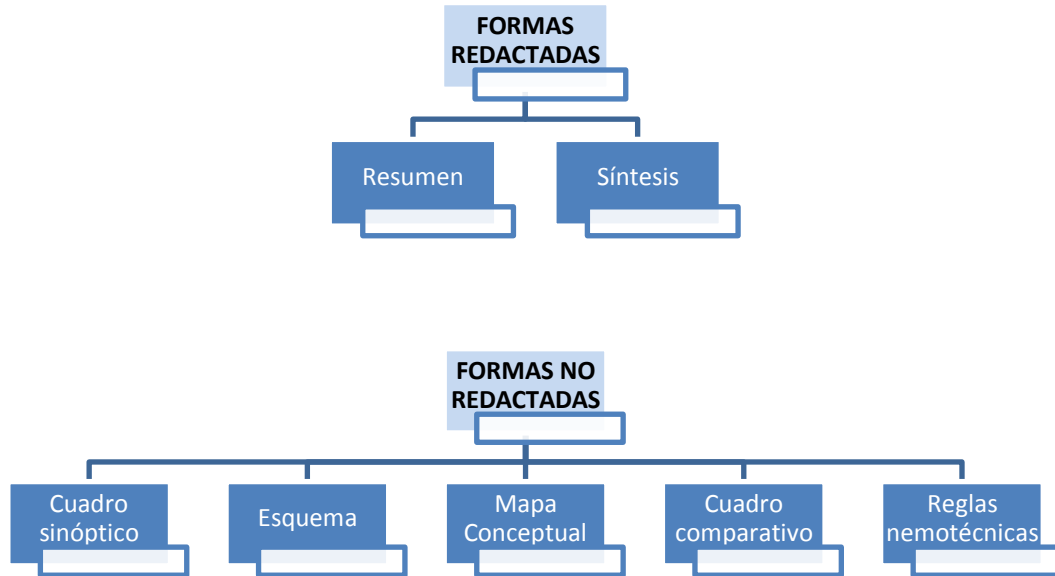
Estoy convencido, sin embargo, de que el rigor, la disciplina intelectual sería, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. O, en otras palabras, no es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de

competencia ni la competencia es causa de la arrogancia. Por otro lado, no niego la competencia de ciertos arrogantes, pero lamento que les falte la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas. Personas más personas.

## TALLER Nº 5:

# DESTREZAS BÁSICAS PARA UN ESTUDIO EFICAZ III

## ORGANIZAR LA INFORMACIÓN



## RESUMEN

Una técnica muy utilizada por los estudiantes es resumir en hoja aparte el contenido del texto que están estudiando. Llamaremos "resumen" a la anotación textual, reservando el término "síntesis" para la que se realiza con palabras propias.

Esta técnica resulta muy útil cuando estamos trabajando con un libro que no nos pertenece. En esos casos, hacer anotaciones sería moralmente reprochable y no nos serviría de mucho, porque no tendríamos la seguridad de volver a reencontrarnos con el libro.

Al resumir debemos anotar sólo lo fundamental. Es aconsejable leer primero un párrafo completo y luego considerar si algún pasaje del mismo merece ser transcrito en nuestro resumen y entonces copiarlo. Como un buen resumen se basta a sí mismo, es de gran importancia que en él queden claras las conexiones que unen las afirmaciones entre sí. De lo contrario, sólo tendríamos un conjunto de frases textuales valiosas pero perderíamos el eje argumentativo. Además, para que el resumen sea verdaderamente autónomo, debe incluir todos los datos del libro necesarios para citarlo (autor, título, ciudad, editorial, año).

La principal "contraindicación" del resumen es el tiempo que insume realizarlo, muy superior al del subrayado. A ello se suma, en algunos casos, la poca claridad de la letra, cuando no se tiene una buena caligrafía y se escribe de modo apresurado.

Es muy recomendable que, en lo posible, hagamos el resumen en la computadora. Ello nos permitirá, en un futuro, agregar palabras; borrar; buscar con rapidez un texto, a partir de una palabra o frase; y copiar y pegar pasajes textuales en nuestros trabajos monográficos (de ahí la importancia de contar con los datos del libro). Como el resumen es textual, no es necesario poner todo entre comillas.

Cuando saltamos un fragmento, o incluso una palabra sola, debemos dejar constancia de ello colocando tres puntos suspensivos entre corchetes [...]. Si queremos agregar una palabra o una frase que ayude a conectar las afirmaciones, porque no encontramos una expresión breve y equivalente en el propio texto, podemos colocarla también entre corchetes [pero]. Todo lo que se encuentre entre corchetes en el resumen sabremos que será una alteración del mismo hecha por nosotros, ya sea para quitar o para agregar algo.





## SÍNTESIS

Mientras estudiamos podemos ir sintetizando el contenido del texto en una hoja aparte. Cuando a esta tarea la hacemos utilizando las palabras del autor, la llamamos "resumen". Cuando la hacemos con nuestras propias palabras, "síntesis".

Esta técnica es más ágil y menos precisa que el resumen y, al igual que éste, resulta muy útil cuando estamos trabajando con un libro que no nos pertenece.

Al sintetizar debemos tomar nota sólo de lo fundamental. Es aconsejable leer primero un párrafo completo y ver si su contenido esencial es relevante, para luego escribirlo de un modo breve y claro. Es de mucha importancia que en la síntesis queden indicadas las conexiones que unen las ideas principales del autor, de modo que se pueda seguir el hilo conductor de su argumentación. Además, es de suma importancia que la síntesis dé cuenta del texto a partir del cual fue realizada. Para ello debe incluir todos los datos del libro: autor, título, ciudad, editorial, año y, si no es nuestro, cómo accedimos a él (tal o cual biblioteca, un amigo o un profesor que nos lo prestó, etc.).

Entre las dificultades que presenta la síntesis se destacan dos: el tiempo que insume realizarla, muy superior al del subrayado y las notas marginales; y el riesgo de que, al expresar las ideas del autor con nuestras palabras, cambiemos sin quererlo el sentido de las suyas. Esto último implica cierto riesgo, porque puede ocurrirnos que, estudiando a partir de una síntesis realizada en base a interpretaciones equivocadas, nos termine yendo mal en el examen.

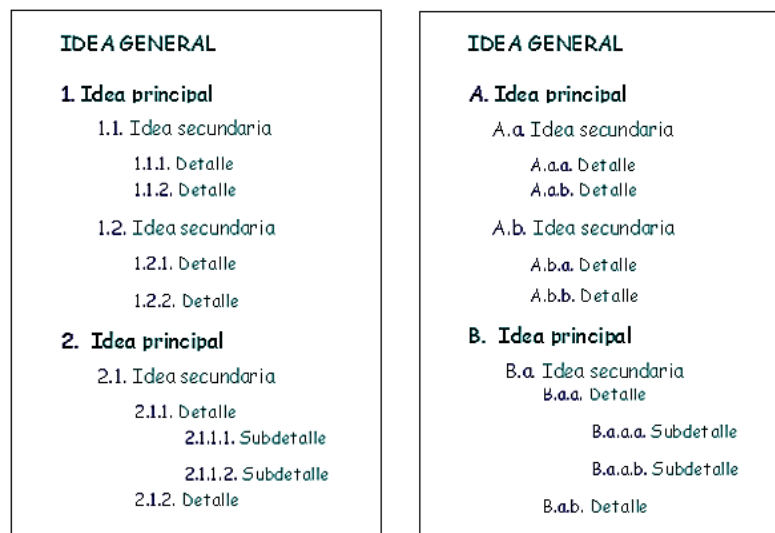
Si en una síntesis incluimos alguna frase textual del autor, esta debe ir entre comillas y con la indicación de la página en la que se encuentra. Esto nos permitirá luego poder citarla en un trabajo monográfico sin tener que ir a buscarla nuevamente en el libro.

## ESQUEMA DE CONTENIDOS

El esquema es una forma de analizar, mentalizar y organizar los contenidos de un texto. Se trata de expresar gráficamente y debidamente jerarquizadas las diferentes ideas del contenido para que sea comprensible a simple vista.

Después de realizar el subrayado y el resumen del texto, el esquema estará constituido por una serie de palabras significativas que te permitirá reconocer la esencia del texto completo.

Al realizar el esquema, es conveniente que expreses las ideas principales a la izquierda y a la derecha las secundarias. Del mismo modo, es conveniente que utilices las mayúsculas para señalar los apartados fundamentales y las minúsculas para los elementos de importancia que hay en ellos.



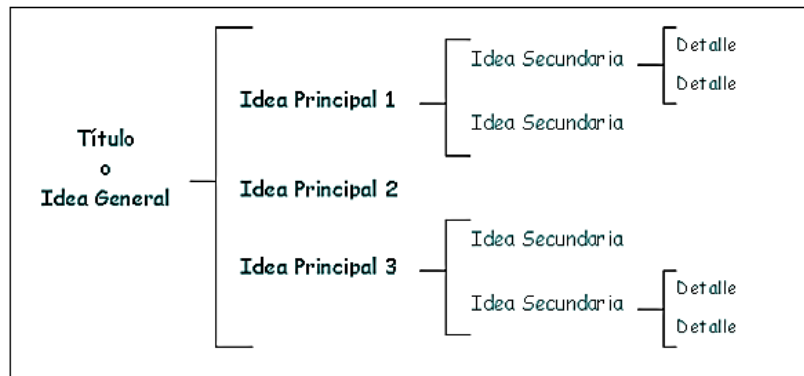
## CUADRO SINÓPTICO

Es la presentación que en torno a un eje o núcleo. Discriminan y describen de modo breve propiedades, características, componentes, ejemplos, etc. Permite captar con una sola mirada las diversas partes de un conjunto, a la vez que presenta un breve desarrollo de las partes principales.

Se construye sobre la base de:

- Idea central: generalmente está expresada en el título del texto, la que se coloca en el centro de la llave mayor (constituye el núcleo).
- Ideas principales: debemos tomar cada párrafo y expresar su idea principal utilizando oraciones unimembres (aquellas que no pueden ser separadas en sujeto y predicado) dentro de las llaves menores que están dentro del cuadro.
- Ideas secundarias: las podemos utilizar para hacer más clara y completa la síntesis.
- Ideas terciarias: permiten ejemplificar las ideas anteriores.

Por lo tanto el cuadro sinóptico posee la siguiente estructura:



## MAPA CONCEPTUAL

Estrategia para pensar, comprender y organizar el conocimiento

### ¿Qué es un mapa conceptual?

Es una representación gráfica organizada y jerarquizada de la información, del contenido temático de una disciplina científica, de los programas curriculares o de los conocimientos que poseen los alumnos acerca de un tema.

### ¿En qué consiste un mapa conceptual?

El mapa conceptual representa una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, de inclusividad o importancia, y se conforma de: conceptos, proposiciones y palabras enlace.

Los mapas conceptuales son un instrumento para mostrar la forma de relacionar los Conceptos Claves aprendidos sobre un tema. Tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Un concepto queda definido por las relaciones que podemos establecer con otros conceptos. Estas relaciones se manifiestan como proposiciones que engloban un par de conceptos mediante un conector o palabra de enlace. Por ejemplo la proposición, la “cama es un mueble” relaciona los conceptos cama y mueble mediante el conector “es”.

Suponiendo que te interese rendir más en tus horas de estudio -sean pocas o muchas-, construir un mapa conceptual de cada lección que aprendas puede significarte un buen ahorro de tiempo, de esfuerzo y obtener una mayor satisfacción personal al encontrarte con una mejor comprensión de todo lo que estudias, y, como consecuencia, con una mejor valoración de trabajo.

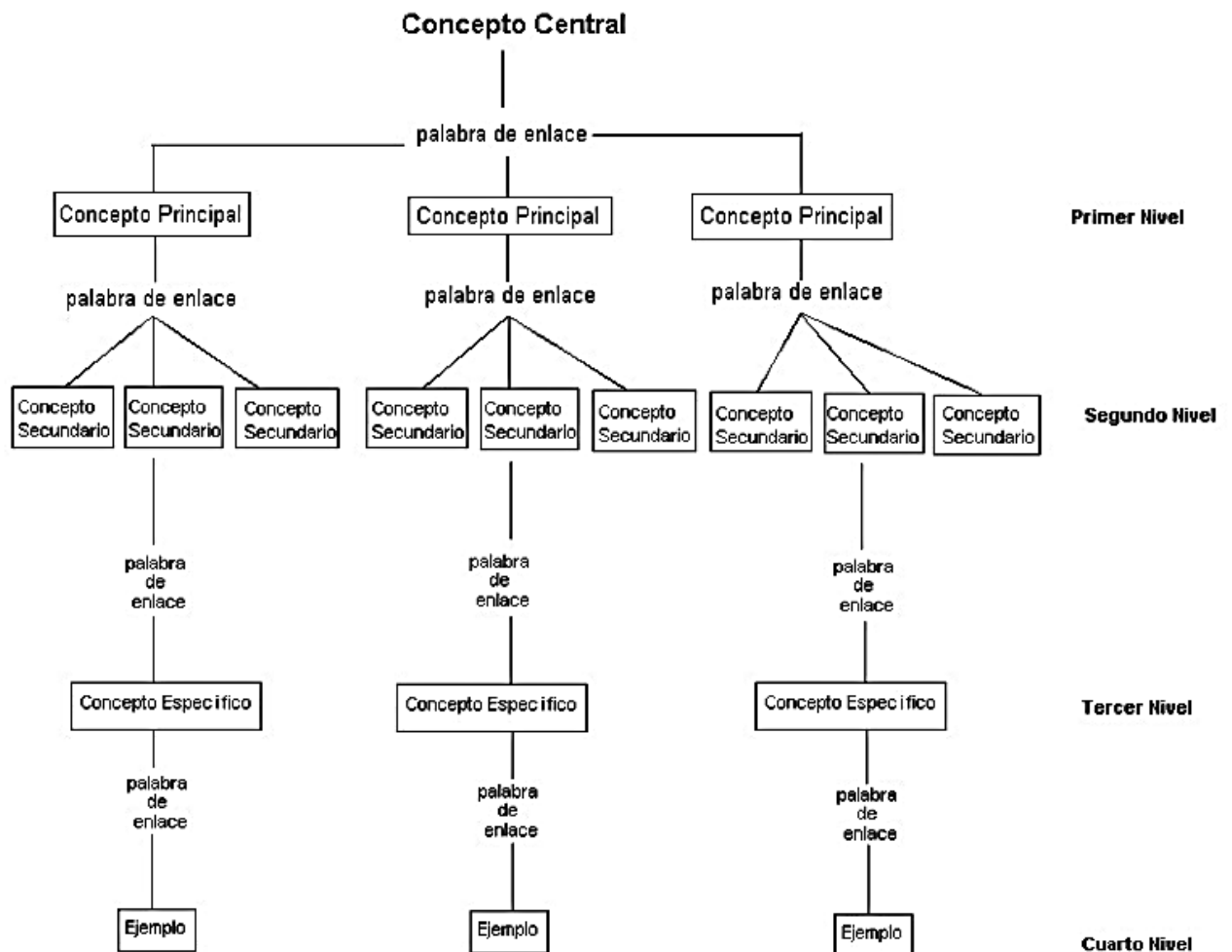


**¿Qué importancia tiene un mapa conceptual en el aprendizaje?**

- ✓ Facilitan una rápida visualización de los contenidos de aprendizaje.
- ✓ Favorecen el recuerdo y el aprendizaje de manera organizada y jerarquizada.
- ✓ Permiten una rápida detección de los conceptos clave de un tema, así como de las relaciones entre los mismos.
- ✓ Sirven como un modelo para que los alumnos aprendan a elaborar mapas conceptuales de otros temas o contenidos de aprendizaje.
- ✓ Permiten que el alumno pueda explorar sus conocimientos previos acerca de un nuevo tema, así como para la integración de la nueva información que ha aprendido.

**¿Cómo elaborar un mapa conceptual?**

1. **Identificar las ideas o conceptos principales** y escribirlos en una lista.
2. **Dividir la lista**, escribiendo los conceptos separadamente en una hoja.
3. **Ordenar los conceptos** desde el más general hasta el más específico en orden descendente.
4. **Organizar los conceptos** en pedazos de papel, empezando por el que contenga la idea más general.
5. **Si la idea principal** puede ser dividida en dos o más conceptos iguales, estos conceptos deben ir en la misma línea, luego relacionar abajo las ideas secundarias.
6. **Usar líneas** que conecten los conceptos, y escribir sobre cada línea una palabra o enunciado que aclare la relación.







## Propuesta de trabajo del taller N<sup>o</sup> 5

a). Lee detenidamente la aplicación de algunas de las técnicas estudiadas a partir de un texto sencillo.

Texto:

### *Animales Vertebrados*

El grupo de los animales vertebrados está formado por todos aquellos que poseen esqueleto interno en el que destaca la columna vertebral. Dentro de este grupo nos encontramos con otros subgrupos como son: peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos.

Los peces son vertebrados que viven en el agua. Sus aletas y su forma alargada les favorecen los movimientos y desplazamientos por el medio acuático. Dicha forma varía de unos peces a otros, en función de ella podemos distinguir los que tienen forma de huso, los que tienen el cuerpo aplastado lateralmente o los que tienen el cuerpo aplanado.

Respiran el oxígeno disuelto en el agua por medio de branquias o agallas que son unas láminas muy finas situadas detrás de la cabeza.

Según su esqueleto los peces pueden ser cartilagosos (es decir formado por tejido blando y elástico) y óseos: formado por espinas óseas.

Los anfibios se caracterizan principalmente por tener un desarrollo con metamorfosis, es decir por las grandes transformaciones que sufren a lo largo de su vida. Cuando nacen viven en el agua y tienen branquias para respirar. Sin embargo al hacerse adultos viven en tierra y respiran por pulmones o por la piel. Pueden vivir en el medio acuático y en el terrestre.

El tritón, el sapo, la rana o la salamandra pertenecen a este grupo.

El grupo de los reptiles, animales terrestres, es muy amplio y variopinto pero todos ellos poseen unas características comunes como son el tener cuerpo recubierto de escamas, no regular la temperatura del cuerpo, poseer un esqueleto muy flexible que les permita reptar (las tortugas no), respirar por los pulmones, ser carnívoros, (todos menos las tortugas) y tener una fecundación interna e incubar huevos al sol.

Entre ellos nos encontramos las tortugas, serpientes, lagartijas, lagartos, cocodrilos y otros muchos.

Las aves tienen una característica peculiar: casi todas se desplazan volando. De ellas hemos de decir que tienen el cuerpo recubierto de plumas, que poseen una temperatura constante, su boca tiene forma de pico, sus extremidades anteriores son alas, respiran por pulmones y se reproducen por huevos.

Pertenecen a este grupo el águila, la paloma, el pato, el flamenco, el gorrión, entre otros muchos.

De los mamíferos hay que señalar que aunque la mayoría son terrestres, también los hay acuáticos como la ballena y el delfín. Entre sus características principales están el tener una temperatura constante, respirar por los pulmones, ser vivíparos, las hembras posean glándulas mamarias, tienen mandíbulas con labios y el cuerpo recubierto de pelo en el caso de los terrestres.

El perro, el gato, la ardilla, el conejo, la vaca o el hombre son algunos animales mamíferos.



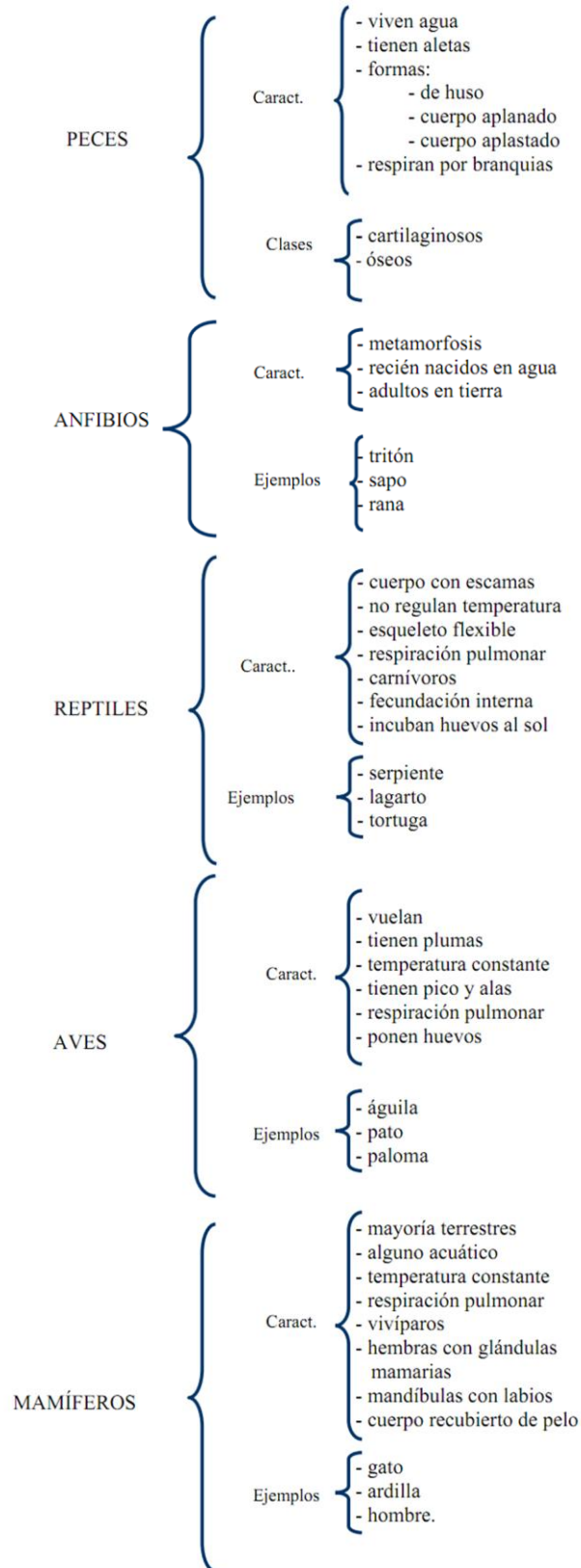
Notas al margen y Subrayado:

Definición Subgrupos	{ El grupo de los animales vertebrados, está formado por <u>todos</u> aquellos que <u>poseen esqueleto interno</u> en el que <u>destaca</u> la <u>columna vertebral</u> . Dentro de este grupo nos encontramos con otros subgrupos como son: <u>peces</u> , <u>anfibios</u> , <u>reptiles</u> , <u>aves</u> y <u>mamíferos</u> .
Peces características	{ Los <u>peces</u> son vertebrados que <u>viven</u> en el <u>agua</u> . Sus <u>aletas</u> y <u>su forma</u> alargada les <u>favorecen</u> los <u>movimientos</u> y desplazamientos por el medio acuático. Dicha forma varía de unos peces a otros, en función de ella podemos distinguir los que tienen forma <u>de huso</u> , los que tienen el <u>cuerpo aplastado lateralmente</u> o los que tienen el <u>cuerpo aplanado</u> .
Respiración	{ Respiran el <u>oxígeno</u> disuelto en el <u>agua</u> por medio de <u>branquias</u> o agallas que son unas láminas muy finas situadas detrás de la cabeza.
Clases	{ Según su esqueleto los peces pueden ser <u>cartilaginosos</u> , es decir formado por tejido blando y elástico, y <u>óseos</u> : formado por espinas óseas.
Anfibios Características	{ Los anfibios se caracterizan principalmente por tener un <u>desarrollo con metamorfosis</u> , es decir por las grandes transformaciones que sufren a lo largo de su vida. Cuando nacen viven en el agua y tienen branquias para respirar. Sin embargo al hacerse adultos viven en tierra y respiran por pulmones o por la piel. Pueden vivir en el medio acuático y en el terrestre.
Ejemplos	{ El <u>tritón</u> , el <u>sapo</u> , la <u>rana</u> o la <u>salamandra</u> pertenecen a este grupo.
Reptiles Características	{ El grupo de los reptiles, animales terrestres, es muy amplio y variopinto pero todos ellos poseen unas características comunes como son el tener <u>cuerpo recubierto de escamas</u> , <u>no regular la temperatura</u> del cuerpo, poseer un <u>esqueleto</u> muy <u>flexible</u> que les permita reptar (las tortugas no), <u>respirar por</u> los <u>pulmones</u> , ser <u>carnívoros</u> , (todos menos las tortugas) y tener una <u>fecundación interna</u> e <u>incubar los huevos al sol</u> .
Ejemplos	{ Entre ellos nos encontramos las <u>tortugas</u> , <u>serpientes</u> , <u>lagartijas</u> , <u>lagartos</u> , <u>cocodrilos</u> y otros muchos.
Aves Características	{ Las aves tienen una característica peculiar: casi todas se <u>desplazan volando</u> . De ellas hemos de decir que tienen el <u>cuerpo recubierto de plumas</u> , que poseen una <u>temperatura constante</u> , su boca tiene forma de <u>pico</u> , sus extremidades anteriores son <u>alas</u> , <u>respiran por pulmones</u> y se <u>reproducen</u> por <u>huevos</u> .
Ejemplos	{ Pertenecen a este grupo el <u>águila</u> , la <u>paloma</u> , el <u>pato</u> , el <u>flamenco</u> , el <u>gorrión</u> , entre otros muchos.
Mamíferos Características	{ De los mamíferos hay que señalar que aunque la mayoría son terrestres, <u>también</u> los hay <u>acuáticos</u> como la ballena y el delfín. Entre sus características principales están el tener una <u>temperatura constante</u> , <u>respirar por</u> los <u>pulmones</u> , ser <u>vivíparos</u> , el que las <u>hembras posean glándulas mamarias</u> , tener <u>mandíbulas con labios</u> y el <u>cuerpo recubierto de pelo</u> en el caso de los terrestres.
Ejemplos	{ El <u>perro</u> , el <u>gato</u> , la <u>ardilla</u> , el <u>conejo</u> , la <u>vaca</u> o el <u>hombre</u> son algunos animales mamíferos.



Esquema de contenidos:

- **Definición:** Todos los que poseen esqueleto interno destacando la columna vertebral.
- **Subgrupos:**







*Resumen:*

Animales vertebrados son todos aquellos que poseen esqueleto interno en el que destaca la columna vertebral. Existen distintos subgrupos: peces, anfibios, reptiles, aves, mamíferos.

Los peces viven en el agua, tienen aletas para desplazarse y pueden tener distintas formas: de huso, cuerpo aplanado, etc. Respiran oxígeno del agua mediante branquias. Hay dos clases: cartilaginosos y óseos.

Los anfibios tienen un desarrollo con metamorfosis. Al nacer viven en el agua y respiran por branquias, y cuando son adultos en la tierra y respiran por pulmones o por piel. Algunos ejemplos son el tritón, sapo, rana, salamandra, etc

Los reptiles tienen el cuerpo recubierto de escamas, no regulan su temperatura, su esqueleto es flexible y su respiración pulmonar. Suelen ser carnívoros. Su fecundación es interna e incuban los huevos al sol. Algunos ejemplos son: la serpiente, el lagarto o la tortuga.

Las aves tienen el cuerpo recubierto de plumas, temperatura constante, pico y alas, respiran por pulmones y se reproducen por huevos. Algunos de ellos son el gorrión, la paloma, el pato, etc

Los mamíferos pueden ser acuáticos y/o terrestres (la mayoría.). Tienen temperatura constante, respiración pulmonar, glándulas mamarias (las hembras), mandíbulas con labios y cuerpo recubierto de pelo, son vivíparos. Algunos son: el perro, el gato, la vaca o el hombre.

***b). Retomar el texto completo de Paulo Freire “La Pedagogía de la Autonomía” y efectuar una lectura lenta para organizar un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Para lo cual debes:***

1. Identificar las ideas o conceptos principales y escribirlos en una lista.
2. Dividir la lista, escribiendo los conceptos separadamente en una hoja.
3. Ordenar los conceptos desde el más general hasta el más específico en orden descendente.
4. Organizar los conceptos en pedazos de papel, empezando por el que contenga la idea más general.
5. Si la idea principal puede ser dividida en dos o más conceptos iguales, estos conceptos deben ir en la misma línea, luego relacionar abajo las ideas secundarias.
6. Usar líneas que conecten los conceptos, y escribir sobre cada línea una palabra o enunciado que aclare la relación.

***c). Realiza un resumen.***

***d). Puesta en común.***

**TALLER Nº 6:****DESTREZAS BÁSICAS PARA UN ESTUDIO EFICAZ IV****CUADRO COMPARATIVO**

Es un organizador de información, que permite visualizar e identificar en un golpe de vista las semejanzas y diferencias de dos o más objetos, hechos, épocas, situaciones.

Permite la organización y sistematización de la información a comprender, constituyéndose en una estrategia importante para el aprendizaje significativo.

Este gráfico o tabla se construye colocando en columnas (forma vertical), los objetos, datos, épocas o hechos que se quieren comparar; y en filas (forma horizontal), los aspectos (criterios o categorías) que se tomarán en cuenta para el cotejo; o a la inversa, como se muestra en la ilustración. Las explicaciones deben ser muy breves.

Cuando los cuadros comparativos permiten leer la información de las columnas (forma vertical) y la de las hileras (forma horizontal) se llaman cuadros de doble entrada.

Se pueden realizar como modo de repaso, al final la lectura comprensiva del tema; o partir para el aprendizaje, de algún cuadro aportado por el profesor, y sobre esa base, ampliar el tema, para luego volver al cuadro con la finalidad de repaso, ya que se corre el riesgo de que al estudiar solo el cuadro, no se entienda en profundidad el tema.

Es en definitiva una síntesis gráfica, a efectos de fijar en forma relacional y comprensivamente el objeto a estudiar, y que se incorpore en la estructura cognitiva relacionándose con las ideas previas; pero que requiere de un análisis, pues si solo se toma el cuadro comparativo aportado por otro, suele estudiárselo por repetición memorística.

**¿Cómo se elabora un cuadro comparativo o cuadro de doble entrada?**

- Leer atentamente el texto a partir del cual se realizara el cuadro
- Identificar los elementos que se desea comparar.
- Determinar los ejes que se van cruzando en el cuadro
- Señalar los parámetros a comparar.
- Identificar las características de cada objeto o evento.
- Construir oraciones donde se mencionen las características relevantes de los elementos comparados.
- Ubicar los datos en el cuadro.

Ejemplos:

Cuadro comparativo sobre “técnicas de estudio”

Técnica	Descripción	Estructura	Utilidad
Subrayado	Resalta las ideas principales del texto	Sencilla, se usa el propio texto. Un color o dos identificando la importancia de las ideas	Selecciona y destaca ideas principales.
Resumen	Extrae las ideas como visión global. Narración	Texto globalizador, sin detalles, ni realidades. Explica las ideas fundamentales.	Afianza el conocimiento de la esencia de lo aprendido, la idea general.

Cuadro comparativo sobre “procesos metabólicos”

	Fotosíntesis	Respiración celular
Materias primas	$6 \text{ CO}_2 + 6 \text{ H}_2\text{O}$	$\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6 + 6 \text{ O}_2$
Productos	$\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6 + 6 \text{ O}_2$	$6 \text{ CO}_2 + 6 \text{ H}_2\text{O}$
Organelo celular	Cloroplastos	Mitocondrias



## REGLAS NEMOTÉCNICAS

### ¿Qué son?

El término "mnemotecnia" proviene de «Mnemosine», la diosa de la memoria, esposa de Zeus y madre de las nueve musas. Etimológicamente, la mnemotecnia es el "arte" del que "se acuerda". Bajo ese nombre se agrupan una serie de técnicas que consisten en aumentar y potenciar el uso de la memoria.

El principio de estas técnicas de memorización consiste en que todo lo nuevo que se fija en nuestra mente se realiza por medio de la asociación con algo ya conocido. Se trata de crear acrósticos (palabras o "frases gancho") en las que la inicial o primera sílaba de cada una de ellas sea también la inicial o primera sílaba de los ítems que vamos a memorizar.

La memoria es la capacidad de ingresar, retener, recuperar y utilizar información. La mnemotecnia es una técnica para recordar.

**Una regla mnemotécnica es una oración corta y fácil de recordar que ayuda de manera artificiosa a relacionar palabras, con el objetivo de memorizar conceptos con más facilidad.**

Las Reglas mnemotécnicas son maneras de ayudar a memorizar. Tal vez más que por ellas mismas, por el tiempo que empleamos en construir algo que las relacione. En esta especie de juego, la mente se concentra en lo que estamos estudiando de una manera divertida, por lo que de una forma relajada nos abrimos más al esfuerzo de aprenderlas (que así, es menos esfuerzo).

### Ejemplos de reglas mnemotécnicas

1) El **ADN** es una doble cadena de nucleótidos que pueden ser adenina, citosina, timina, y guanina. Pero se agrupan siempre: Adenina – Timina- Citosina – Guanina

Para recordarlo: se usa **Aníbal Troilo**, **Carlos Gardel**. (Dos conocidos músicos de tango), nos recuerda que la adenina se aparea con la timina (A-T), y que la citosina se aparea con la guanina (C-G). También, el músico más conocido de los dos es Carlos Gardel (C-G), que se corresponde con 3 enlaces de hidrógeno, en cambio A-T sólo tiene 2 enlaces de hidrógeno.

2) El orden de las categorías taxonómicas es el siguiente: **Reino, Filum, Clase, Orden, Familia, Género, Especie**.

La **taxonomía** científica agrupa a los organismos emparentados en **taxones** ubicados de una forma jerárquica. La regla mnemotécnica:

El **Rey** es un **filósofo** de mucha **clase** que **ordena** para su **familia géneros** de buena **especie**.

3) El orden de los planetas del **Sistema Solar**

**Mi Vecina Tiene Muchas Joyas, Solo Una No Presta.**

Hace referencia a los planetas Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y el planeta enano Plutón.

4) **Oración Creativa**

Consiste en concentrar, por medio de una palabra o **agrupación** de ellas, un significado o contenido de un tema.

**Aratota Puental:** Me da la pista del recorrido del Río Tajo: Aranjuez, Toledo, Talavera de la Reina, Puente del Arzobispo, Alcántara

5) **Ordenar alfabéticamente:**

Cardias – Píloro.

Carpo – Tarso

6) **Formar una palabra (no existente) con las iniciales de lo que tengo que memorizar:**

Asimilación

Reproducción

Irritabilidad

Autorregulación

ARIA

7) **Con la primera sílaba de cada palabra:**

**Coca3confi:** Nos ayuda a recordar los tipos de oraciones subordinadas adverbiales:

**Comparativas, Causales**, tres que empiezan por **Con** (**Concesivas, Consecutivas, Condicionales**) y **Finales**.

**2DisCoAE:** Son las proposiciones **Coordinadas: dos que empiezan por Dis** (**Distributivas, disyuntivas**), **Copulativas, Adversativas y Explicativas**.

8) **Para recordar el valor de algunos números romanos:**

**Laca de mamá** L, C, D, M

**Números Romanos:** L 50 - C 100 - D 500 - M 1000

9) **Reglas Mnemotécnicas de Gramática**

- Para recordar cuáles son las cuatro únicas consonantes en castellano que se pueden escribir dobles (C, R, L, N): **Carolina** (C, R, L, N)

-Para saber cuándo se coloca «r» simple dentro de una palabra:

**Lunes** (Cuando el sonido r va detrás de una de las consonantes L, N y S se escribe «r» y no «rr»).

10) **Reglas Mnemotécnicas de Química**

-Para recordar los ácidos dicarboxílicos:

**El que oxa estando malo ir a Succina vuelve glutárico, y el que adivina que la pimienta sube hace sebo.** (Oxálico, malónico, succínico, glutárico, adípico, pimélico, subérico, acélico, sebácico).

-Para recordar la correspondencia entre los ácidos y las sales:

**Cuando el oso toca el pito, Perico toca el silbato.**





(Los ácidos con la terminación “-oso” forman sales con la terminación “-ito”, y los ácidos con la terminación “-ico” forman sales con la terminación “-ato”)

-Para recordar el primer elemento de cada columna de la Tabla Periódica:

**Hoy BEnito SaCó el Título de Vago CRomático MieNtras FElipe COMía NIsperos CUBiertos de ZaNahoria. Barcelona Con Navarra Ofrece Fresas HELadas.**

(Hidrógeno, Berilio, Escandio, Titanio, Vanadio, Cromo. Manganeseo, Hierro, Cobalto, Niquel, Cobre, Zinc, Boro, Carbono, Nitrógeno, Oxígeno, Flúor, Helio).

**11) Reglas Mnemotécnicas de Biología**

Para recordar las fases de la mitosis celular:

**PRO METO a ANA ver la TELE.**

(Profase, metafase, anafase y telofase)

**PRoMETeme ANA TELeFonearme.**

(profase, metafase, anafase, telofase)

**12) Reglas Mnemotécnicas de Astronomía**

-Para recordar los nombres de los planetas:

**Muchas Veces Te Miro Julieta, Sos Una Nena.**

**Mi Vieja Tía Marta Jamás Supo Usar Nada.**

Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno

**13) Otras Reglas Mnemotécnicas**

-Para recordar la cantidad de días que tienen los meses del año:

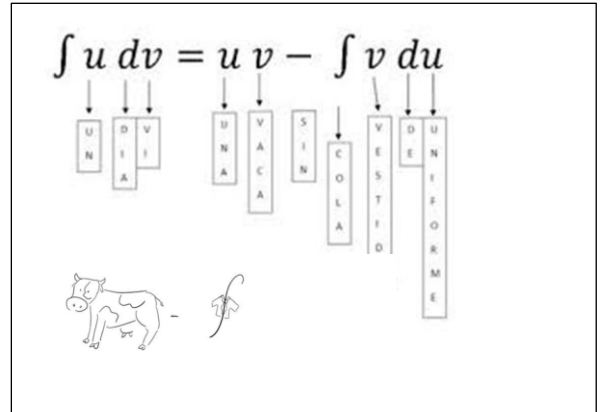
**Treinta días tiene Noviembre con Abril, Junio y Septiembre, veintiocho sólo hay uno y los demás treinta y uno.**

**Treinta días trae Noviembre con Abril, Junio y Septiembre, los demás treinta y uno, menos febrero mocho que sólo tiene veintiocho.**

-Para recordar los nombres de los grandes maestros de la tragedia griegos:

**¡Eurípides, no te «Sofocles» que te Esquilo!**

Eurípides, Sófocles y Esquilo.



## LAS PREGUNTAS

Formular preguntas es una actividad que consiste en interrogar un texto o un tema y puede ayudarte a mejorar tus procesos de atención y de comprensión de un escrito o de un contenido que estás estudiando.

¿Cómo se hacen?

Existen diferentes tipos de preguntas:

Tipo	Descripción	Ejemplo
Preguntas de interpretación	Son preguntas que nos piden hacer una valoración personal y nos obliga a relacionar cosas diversas	¿ <b>Qué crees que significa</b> la afirmación que hace el autor en este texto?
Preguntas comparativas	Son una herramienta muy importante para entender mejor un tema, estableciendo continuas referencias a los parecidos o diferencias que encontramos con elementos variados	¿ <b>Cuáles son las diferencias más importantes</b> entre la revolución de independencia de 1810 y la revolución de 1910 en México?
Preguntas analíticas	Nos permiten profundizar en una cuestión	¿ <b>Cómo funciona</b> un automóvil?
Preguntas sintéticas	Nos permiten reconsiderar un tema y poder buscar sus rasgos más distintivos	¿ <b>Cómo titularías</b> este texto? ¿ <b>Cuáles son las principales características</b> de la sociedad moderna?
Preguntas divergentes	Ponen en duda una opinión o una interpretación	¿ <b>Estás seguro</b> que la sinapsis es un proceso magnético? ¿ <b>Porqué?</b>
Preguntas hipotéticas	Nos permiten pensar en escenarios posibles y a ejercitar nuestra imaginación	¿ <b>Qué pasaría si</b> todas las televisoras del mundo se declarasen en huelga?
Preguntas reflexivas	Son preguntas que nos permiten pensar detenidamente sobre un tema	¿Por qué los objetos caen al suelo?



### Propuesta de trabajo del taller N<sup>o</sup> 6

a). **Vuelve a leer todos los textos anteriores sobre las técnicas que te permiten estudiar mejor y realiza un cuadro comparativo entre las mismas. Para ello, debes:**

1. Identificar las ideas o conceptos principales
2. Identificar los elementos que se desea comparar y colocarlos en las columnas.
3. Señalar los parámetros (criterios o aspectos) a comparar y colocarlos en las filas de la primera columna.
4. Identificar las características de cada objeto o evento y construir afirmaciones breves. Colocarlas en el casillero correspondiente.

c). **Clasifica las siguientes preguntas:**

1. ¿Por qué hay que hacer exámenes?	
2. ¿Cuáles son las características de la sociedad industrial?	
3. ¿Qué te parece el reggaetón?	
4. ¿Qué pasaría si un día las escuelas cerrasen las puertas?	
5. ¿Qué tienen en común un coche y una biblioteca?	
6. ¿Por qué esta fórmula se escribe así?	
7. ¿Realmente crees que el sol es una estrella?	

**Compara tus respuestas:**

1. ¿Por qué hay que hacer exámenes?	Reflexiva
2. ¿Cuáles son las características de la sociedad industrial?	Sintética
3. ¿Qué te parece el reggaetón?	Interpretación
4. ¿Qué pasaría si un día las escuelas cerrasen las puertas?	Hipotética
5. ¿Qué tienen en común un lobo y un perro?	Comparativa
6. ¿Por qué esta fórmula se escribe así?	Analítica
7. ¿Realmente crees que el sol es una estrella?	Divergente

d). **A partir del texto leído, redacta 5 preguntas de diferente tipo.**

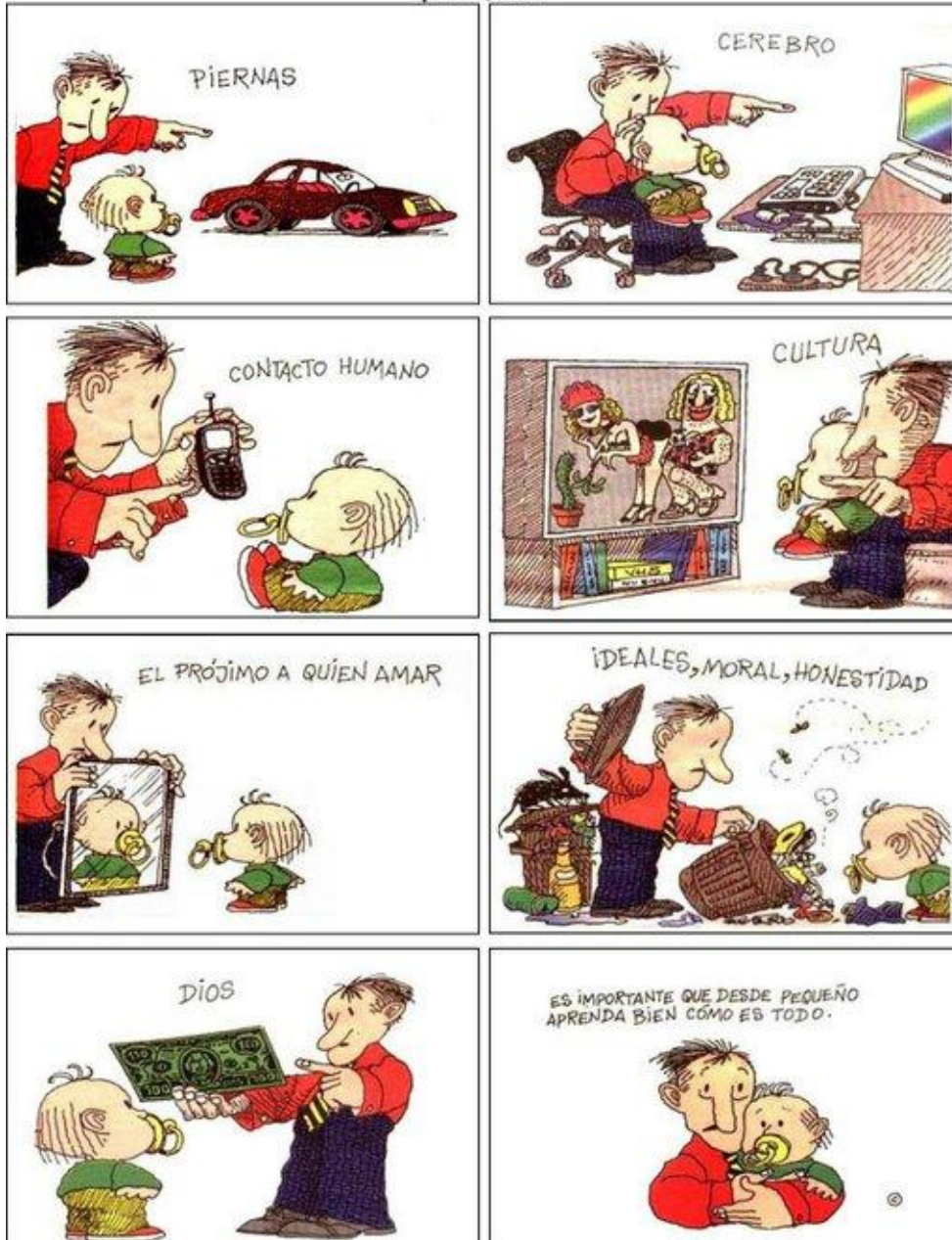
e). **Puesta en común.**

**TALLER Nº 7:**

**INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES**

**La educación en el Siglo XXI**

por Quino







Siciliani, Norberto; "La escuela me tiene podrido", Ed. SB, Bs. As. Arg. 2008.-

## DE QUIÉN ES LA ESCUELA

Me tienen podrido las señoras mayores (para lo que quieren) que se acercan al primero de la cola de veinte personas y le dicen: ¿me permite pasar que estoy operada? Estas señoras suelen haber sufrido operaciones donde les extirparon el prójimo. Y son siempre señoras. Pocas veces hay señores que se aprovechen de su edad. O quizás yo estoy llegando a esa edad y no quiero identificarme con algunas de esas necesidades especiales. ¿Pues bien, ¿esta gente se cree que el primero de la fila es dueño del tiempo de todos los demás?

En la escuela esto mismo hacen los docentes cuando van al kiosco. Hay una cola de veinte alumnos y ellos se ponen adelante. Piden y se retiran, sin siquiera preguntarle (equivocadamente, ya lo aclaramos) al primero de la fila, si lo deja pasar. Agravada la situación por el hecho de que los niños y niñas de la fila no pueden gritarle a la maestra, como les gritan a otros compañeros, ¡Berreta! ¡No te pases! ¡Hacé la fila como todo el mundo! Cuando uno inocentemente les pregunta a esos docentes, por qué lo hacen, responden que tienen sólo diez minutos de recreo, como si los alumnos tuvieran algo más que eso.

Este detalle menor en la vida escolar es la punta de un iceberg que demuestra que la escuela no es de los padres ni de los alumnos, ni de nadie más que de los docentes, en sus distintos cargos y jerarquías (disputada con los porteros). Ellos, nosotros, porque yo soy educa-

LA ESCUELA ME TIENE PODRIDO!

dor también, solemos vulnerar siempre con explicaciones racionales, las mismas normas que enseñamos.

Algunos ejemplos: incumplimiento de pactos, acuerdos o indicaciones de las autoridades; demora en entregar planificaciones y documentación; protestas y denuncias al rector cuando son calificados o cuando se les llama la atención porque no cumplen con algo de la misma manera que lo hacen sus alumnos con ellos ante el incumplimiento; comen chicle donde está prohibido; beben y comen en las aulas, cuando los alumnos no lo pueden hacer; hablan por celular en clase, a escondidas de las autoridades, y con una sonrisita les dicen a los alumnos: No cuenten nada.

La escuela es habitada por un conjunto de individuos que cumplen diferentes roles y funciones. Por una superestructura que es la que marca y ordena la subjetividad de esos individuos. Y finalmente es habitada simbólicamente por los padres que hacen el tradicional piquete de "las tiernas madres de puerta de escuela" que son las que manejan la circulación de información que construye o destruye el prestigio de una institución educativa y que es en rigor de verdad, la opinión pública.

En esta distribución, y en el adentro físico escolar se encuentran por orden jerárquico y en diversa distribución simbólica de poderes los siguientes componentes:

- Autoridades pedagógicas, porteros y delegado sindical.
- Docentes de grado y Preceptores (que están la totalidad del horario).
- Docentes de salas de Jardín
- Profesores (que van en diversas horas de diversos días)
- Kiosqueros, personal del comedor escolar.

Por sobre la estructura se encuentran los dueños, en caso de escuelas de Gestión Privada y el Estado, en caso de escuelas de gestión estatal. Esta superestructura define las políticas educativas de las instituciones.



DE QUIÉN ES LA ESCUELA

Como podrán ver, no figuran los alumnos. Porque la escuela no es de los alumnos. Son inmigrantes de otras nacionalidades que no comprenden ni el idioma, ni las costumbres, ni las reglas del juego de esta república que se llama escuela.

Es todo un trabajo de años, educar a esos inmigrantes, que no tienen más derecho en el interior de las escuelas que sus propios deberes. Y cuando después de varios años de preparación, aprenden: egresan. Se van y alguien en nombre de toda la comunidad educativa les dice: pareciera que fue ayer, cuando entraron de guardapolvito celeste y de la mano de mamá y papá, temerosos, algunos de ustedes lloraban...

Y he aquí la gran fortaleza de la ambigüedad de la escuela. En la vida de ese niño todo ha cambiado. Sus padres envejecieron o se separaron o están presos o desaparecieron. Sus hermanos se fueron o crecieron y son otras personas. Sus abuelos que los cuidaban son un cálido recuerdo. El país se elevó y se cayó otras tantas veces... Y la escuela sigue allí. La Srta. de 5to, la portera, la profesora de Gimnasia... Es el único bastión inmutable en la vida de ese niño: la escuela. Y comienza a ser de él, justo en el momento en que se va. Y pasado un tiempo regresa a visitar a sus habitantes, y recordar lo hecho, lo por hacer, las historias, las travesuras. Con las mismas personas que lo volvían loco y se volvían loco con sus locuras, y que ahora hablan de él, cuando era niño como si hablaran de otra persona, de un extraño, de aquel inmigrante...

Me tiene podrido la escuela porque en ella el estudiante nada tiene y nada es de su propiedad. Está desposeído de todo. Y es necesario que así sea para que se dé el milagro pedagógico que dice que la escuela todo lo puede, contradicción flagrante en estos tiempos donde la escuela sostiene que nada puede hacer. Persiste la creencia de que gracias a la escuela se crece, se triunfa, se desarrolla, se es lo que se debe ser y si no, no se es nada. Y el alumno, en la escuela, que también ambiguamente, es su único territorio de pertenencia junto a sus compañe-

LA ESCUELA ME TIENE PODRIDO!

ros, es un fantasma sin imagen, sin voz, sin mirada, sin gestos... Inmigrante desarraigado que sufre y disfruta en silencio frente a adultos docentes que están convencidos de que la escuela les pertenece, ciudadanos de primera.

Me tienen podrido los inmigrantes que obligan a sus hijos a pedir limosna en la calle Florida acurrucados y con cara de estar llorando. Me consta que es pura actuación (aunque sus miserias son reales) a la que están forzados, porque me he quedado horas observándolos a ellos y a los padres cuando llegan y los golpean si no mantienen la cara de llanto. Con lo cual, evidentemente, la cara que sostienen durante sus jornadas de trabajo es tan real porque es fruto de los golpes y agresiones reales que sufren de manos de sus familiares.

Lo mismo he podido ver en la escuela con niños que actúan su llanto acusando a otros o pidiendo por favor que no se los rete, o que no se cite a los padres, porque claro, dos de cada tres veces los padres en la casa los muelen a palos mostrando luego su mejor sonrisa de familias educadas y maravillosas. Y lo que es peor, los chicos se ven obligados a formar parte de esa hipocresía, en un escenario donde también sonríen y ocultan lo que viven, siendo los únicos perjudicados.

Me tienen podrido las escuelas que no intervienen en estos casos, aunque se vean perjudicadas, aunque sufran denuncias, aunque resulte incómodo, aunque tengan que moverse y comprometerse.

Hubo unas alumnas cuya madre les pegaba y las maltrataba psicológicamente mientras que el padre no opinaba ni hacía nada. Una de ellas, que estaba en 2º año de nivel medio, se orinaba en la cama habitualmente. La madre del noviecito de la mayor vino a hablar a la escuela, momento en el cual se tomó conciencia del problema y se habló con las niñas. Se hizo la denuncia ante el juez de menores, que intervino. El juzgado les impidió a los padres estar a cargo de las niñas y las separó de la casa mientras los obligó a un tratamiento terapéutico intensivo. La mujer era autoridad pedagógica de una escuela re-





ligiosa. Fui acusado de pertenecer a una secta, agredido, insultado. Nunca volví a ver ni a saber nada de las niñas. Tampoco me animé a preguntar cuando tuve que atender a aquella madre en su rol de autoridad docente, estando yo en un cargo político.

Uno nunca queda convencido si lo que se hace es correcto o incorrecto. Lo que sí sé, es que algo se hizo. No nos quedamos de brazos cruzados. Creo que es mayor la duda si uno se equivoca por no intervenir. La intervención en casos de violencia genera unos conflictos de tal magnitud que hace dudar de lo correcto de las decisiones y, además, impide que uno profetice qué hubiera pasado, si no se hubiera actuado.

En fin: es muy difícil intervenir en estos casos.

Además de la distribución del equilibrio de poderes dentro de la escuela existen, como también vimos, distintos tipos de menores: los que descartan la posibilidad de integrarse, los que marcan tendencia, los jóvenes ovejas con piel de lobo, los chicos lobo con piel de oveja.

Sabemos que los niños construyen dos personalidades, en una parodia casi esquizoide a lo largo de la jornada escolar: la de las clases y la de los recreos. También los docentes forman parte de ese *acting*, pero con varias personalidades: dentro del aula junto a sus alumnos, con sus alumnos pero con presencia de alguna autoridad, frente al grupo con padres, en la sala docente, en los actos escolares, en los turnos de recreos junto a otros docentes, en las excursiones. Pero, siempre, la variable que modifica la esencia de su funcionamiento en la relación con los alumnos es la presencia de un tercero (padre, colega, autoridad, o extraño).

La experiencia del educador en el aula con sus alumnos es como la caja negra de los aviones y por lo tanto presenta las mismas incógnitas hasta que aparece el especialista que las puede decodificar. Estos especialistas en la escuela se encuentran encarnados en cualquiera de los profesionales de la educación que pueden preguntarse, interrogarse, reflexionar sobre la propia práctica.

Los efectos de la gestión docente se pueden analizar evaluando la relación que el chico establece fuera del aula con el docente una vez finalizada la acción dentro del aula. Ese efecto no revela necesariamente una gestión de calidad ya que existe una proporción inversa entre la edad de los alumnos y la capacidad de descubrir las políticas demagógicas que se usan en la docencia para ganarse el cariño, la voluntad o el "no me molesten y no los molesto" de los alumnos. Es muy endeble en la escuela el límite entre cariño y demagogia.

Muchas veces nos enteramos en la escuela de "episodios" que ocurren en las casas (ya lo hemos abordado) y que los chicos cuentan de distintas maneras. Si no es a través de signos y síntomas – dibujos, rendimiento escolar, actitudes de conducta, caras, gestos, estado de ánimo – lo es explícitamente relatando los pormenores de variadas situaciones desagradables. En ese caso, la escuela muchas veces se encuentra atada de pies y manos ya que el circuito que se inicia al citar a los familiares y hablar del tema suele cerrarse con una paliza y con amenazas al niño en la casa y en secreto, de manera que cuando le preguntamos, a los pocos días, cómo van las cosas, invariablemente nos dice que bien y no habla más del tema. Simultáneamente, comienzan a observarse signos y síntomas que refutan sus palabras y que ponen en movimiento la estructura escolar de acompañamiento y apoyo (cuando la hay y cuando la escuela se da cuenta). Y si no se da cuenta de estas cosas, es cuando la escuela me tiene podrido.

Jan Blaustone (y estas son las ideas y conceptos que hay que creer de este libro, ¿recuerda?, porque tienen un autor que no soy yo) dice: "Nunca se siente más seguro un niño que cuando sus padres se respetan"; pero también Michel Levine advierte: "Tener hijos no lo convierte a uno en padre, del mismo modo en que tener un piano no lo vuelve pianista".

Este es el mejor de los escenarios:

1. No hay mejor educación de los hijos que el que vean un padre y una madre que se aman y conviven.





DE QUIÉN ES LA ESCUELA

2. Y si no pueden convivir... pueden amarse igual...
3. Y si no se pueden amar y tienen que separarse, por lo menos mantener un intercambio armónico. Si no lo logran, por lo menos que lo sea frente al niño...
4. Y si no hay padre y madre, y no hay convivencia y no hay nada que los contenga... ¡¡LA ESCUELA!! Que los ampare, los eduque, los haga sentir bien, les enseñe a que se quieran y se respeten a sí mismos, porque...
6. No hay mejor educación escolar para el niño que ver a los maestros y profesores de su escuela respetarse, trabajar juntos, compartir y confrontar y seguir llevándose bien. No es necesario que los docentes se quieran ni que sean amigos, sólo que le hagan sentir al niño que están trabajando juntos para su bien. Este escenario es un modelo pedagógico irremplazable y obligatorio. Los alumnos deben percibir que en el mundo, aún pensando distinto, siendo distinto, haciendo distinto, se puede convivir y colaborar para el bien común. En este caso el bien de ellos.

Si nada de esto sucede, serán nuestra responsabilidad exclusiva los niños abandonados, en la calle, muertodesnutridos... Dicen, decimos, digo que frente a este panorama, quienes trabajamos desde siempre en la educación e ingenuamente creemos en su poder catártico, nos desmoralizamos.

Por eso admiro a quienes asumen y viven un alto ideal porque tienden a desmoralizarse menos que aquellos cuyos ideales son inmediatos, miopes, autorreferenciales, egocéntricos y egoístas. Sostener fuertemente un ideal que tienda como meta última e inmediata al bien común, el bien de todos y especialmente de los más necesitados, colabora con la construcción de ambientes donde el diálogo mejora aún en la confrontación, donde

LA ESCUELA ME TIENE POORIDO!

la moral suele ser alta, se construye fuertemente una mística alrededor de un proyecto común. Hasta a la frustración y al abandono suele uno encontrarle significado cuando lo que lo mueve es un alto ideal.

Pero, atención, si este alto ideal es solamente autorreferencial, es decir sólo profesional y se remite al mismo docente, la sensación de fracaso aparecerá recurrentemente en su experiencia cotidiana.

Los fuertes ideales son sustento y sostén de la acción. Y hay personas que en este aspecto son una guía a seguir; coincidamos o no con ellos, no se puede negar que sus ideales sostienen las grandes propuestas éticas. Religiosos: Madre Teresa y Chiara Lubich. Políticos: El Che, Mahatma Gandhi. Artísticos: Borges y Dalí.

Un ideal sostiene todo un sistema. No es al revés. Un ideal da moral; la ausencia de él, la quita. Una escuela se sostiene sintetizando ideales en una visión común. Sabiendo hacia dónde se va, pero fundamentalmente delimitando con claridad y distinción el ideal desde el cual todos podemos, debemos, queremos accionar juntos.

EL NIÑO DE "ANTES" Y EL NIÑO DE "HOY"

"Un niño suscita hoy sensaciones extrañas. Sentimos con más frecuencia la incomodidad de quien está descolocado o excedido por una situación, que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella. La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos, hoy parece haberse desplazado: somos los adultos quienes observamos, perplejos, el devenir de una infancia que resulta cada vez más difícil continuar suponiendo como tal".

IGNACIO LEWKOWICZ Y CRISTINA COREA



66

EL PECADO ORIGINAL  
(2002)

Jorge Fernández Díaz

-PINEAU, Pablo (comp.); "Relatos de Escuelas",  
Ediciones Paidós, Bs. As., Arg., 1ª Ed. 2.008.-

En esas aulas mamá sintió por primera vez los dardos de la discriminación. Todos preguntaban en la escuela, con morbosa curiosidad, quién era esa "galleguita", y sus compañeras, grandulonas y maliciosas, se divertían burlándose de su ignorancia y haciéndole la vida imposible. La señorita Valenzuela, una maestra cabal y de buen corazón, las retaba con un puntero en la mano y trataba por todos los medios de que la campesina se integrara. Pero no era tarea fácil. Carmen sabía, a duras penas, leer, garabatear y hacer las cuentas, pero desconocía la geografía y la historia nacional. Tuvo que aprender de cero los mapas y todo sobre las guerras de la Independencia como se aprende en las primeras clases: con buenos y malos y blancos y negros. Los buenos eran los argentinos y los malos eran los españoles, y había que abrazar con denuedo esa gesta, festejando las batallas ganadas y odiando a los godos despreciables. Mamá se sentía confundida y avergonzada, y cuando le ordenaron redactar una composición sobre José de San Martín volvió llorando a casa. Tía, ¿cómo voy a escribir sobre alguien que no conozco ni de oídas?, dijo en la mesa de la cocina de Ravignani:

Fragmento extraído de *Mamá*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002, págs. 67 y ss.

141 JOSÉ A. GALVAN  
Prof de Ciencias Sociales

208

El pecado original (J. Fernández Díaz)

¿Quién es San Martín? ¿Por qué les hicimos cosas tan horribles a los argentinos?

Jorge Fernández Díaz (1960). Periodista y escritor. *Mamá* relata la vida de su madre, una inmigrante gallega de 15 años que llegó a Buenos Aires a fines de la década de 1940.

67

HAY VECES QUE LOS MALOS  
HÁBITOS TE AYUDAN  
(2002)

Marta Guglielmetti

Me avisan que en el baño Gonza está fumando.  
—¿Qué fuma?  
Rezo mientras espero la respuesta.  
—¡Faso, señor! ¿Qué va a fumar?  
Por ahora, pienso.  
Cuando llego a las puertas del baño, lógicamente, él ya está saliendo, sonrisa burlona. Ojos fijos, que dicen:  
—¿A ver? ¿Qué vas a hacer ahora? ¿Vieja ch...?  
Hay veces que los malos hábitos te ayudan. Te acercan al otro. Yo fumo. Suavemente lo tomo del brazo, e intento hablarle. No se mueve. Mira mis manos que lo tienen sujeto y me mira. Lo suelto. Lo invito a acompañarme a un costado. Me sigue. Se da vuelta y recrimina:  
—¡Son todos buchec acá!  
Y me dice:  
—Ya sé, ahora me vas a llevar a la Dirección y bla...bla... y me van a echar y bla... bla... bla...

Fragmento extraído de "El Gonza", en *La Educación en Nuestras Manos*, Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, n° 66, julio de 2002, SUTEB-BA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires), Buenos Aires, págs. 56 y ss.

1193



- ¿Para qué? ¿Para qué te voy a llevar a la Dirección?  
 —Para hacer que me echen.  
 —Eso es lo que buscás. Te da fama. Te sentís un héroe. Mirá, lamentito desilusionarte, pero no pienso llevarte a la Dirección. No tengo ningún interés en que echen a un pendejo porque se fumó un pucho en el baño. Mal hecho. Pero se puede remediar. El tema es que no lo vuelvas a hacer.  
 —¿Ah, sí? ¿Y cómo va a hacer para que no vuelva a fumar? En mi casa me dejan.  
 —Yo no te digo que no vuelvas a fumar. Te comento que acá en la Escuela no se fuma. De la misma manera que no se escupe en los pisos, no se afana, etc., etc. Mirá, ¿en tu casa cuántos viven?  
 —Cuatro.  
 —Bien, vos fumás. ¿escupís, afanás a tu vieja?  
 —¡¡Eh!! ¿Cómo voy a escupir en mi casa? ¿Cómo voy a afanar a mi vieja?  
 —¿Y qué te hace pensar que acá sí lo podés hacer? ¿Te imaginás si los 250 pibes que hay acá escupieran, afanaran? ¿Qué sería de esto?  
 —¡Un quilombo!  
 —Bueno, no sé a vos, a mí me interesa mi escuela. Me gusta mi salón, me gustan mis plantas y por sobre todo me gusta estar con los pibes. Entonces entre todos tratamos de hacer las cosas bien, para pasar ocho horas lo mejor posible. Mirá, yo también fumo.  
 Saco los cigarrillos del bolsillo del delantal.  
 —Ya sé ¿Se cree que soy ciego? Si se le ven.  
 —Te decía: yo fumo y mucho. Pero en la escuela no fumo. Porque hay chicos a los que les hace mal el humo del cigarrillo. A los grandes también nos hace mal. ¿Pero qué le vas a hacer? Es un vicio jodido (Dale Gonza, me estoy abriendo. Recíbilo. Tomalo.)  
 —Y si no fuma en la escuela, ¿por qué tiene los fasos en el bolsillo? Desconfía...  
 —¿No te digo que es un vicio? Al sentirlo en el bolsillo, no lo extraño. Pero en cualquier momento lo voy a dejar. Bah, voy a tratar.  
 Fue así, simple, sinceramente, como llegué a él.

Marta Guglielmetti. Docente actualmente en ejercicio en escuelas públicas del conurbano bonaerense.

113

Alejandro Caravario (1963). Escritor y periodista. *Palermo* transcurre en una escuela media pública porteña en la década de 1980.

## LOS PROFESORES QUE, SIN PROPONÉRSELO, NOS PERMITÍAN TOMAR REVANCHA (2003)

Alejandro Caravario

[...] A Pablo le gusta recuperar ciertos nombres del pasado, en especial a los profesores que, sin proponérselo, nos permitían tomar revancha. Liporace, el de historia, que tenía el cuello ladeado y una frenta descomunal, es su predilecto. Se emociona recordando cómo le llenábamos el saco de escupidas. El tipo recorría las hileras de pupitres, y cada estudiante que dejaba atrás se transformaba de inmediato en un artillero. Nos untábamos el dedo mayor con saliva, y, con un rápido y corto movimiento, lanzábamos el proyectil. A Pablo le llamaba la atención que, a pesar de que invariablemente se iba con el saco cubierto de manchas espumosas, Liporace nunca se enteró de nada. Al menos nunca dejó de pasearse por el aula con la retaguardia desprotegida. Nunca dejó de someterse a los ataques que, aunque repetidos —dice Pablo—, no perdían el encanto. Según él, un clima de fiesta sigilosa dominó cada clase de historia de quinto año. Hasta que, cuando faltaba un mes para terminar el curso, Liporace se quedó seco mientras esperaba el 111. El corazón.

Fragmento extraído de *Palermo*, Buenos Aires, Paradiso, 2003, pág. 7.

## LO DEL LÁPIZ ERA APENAS EL PURGATORIO (2003)

Luis Novaresio

Le guardo rencor. Todavía sé verla por la calle y, ahí mismo, el gusto amargo en la garganta aparece. El rencor es amargo. Sabe a Fernet cuando lo probamos a los doce años. ¿Te acordás de tu cara robando la botella con etiqueta firmada por los hermanos Branca? Amargura a la altura de las amígdalas. Que ya no tengo. Porque en mi época se sacaban las amígdalas para proteger. Y el apéndice. Exactamente al revés que ahora. Te las dejan, para proteger, hasta que se te pudran y tu alien-to sea el de un rinoceronte anciano. (Yo reconozco el olor a amígdalas podridas. No me contradigas.) Y se demuestra así, una vez más, que los médicos saben todo cuando diagnostican y escriben garabatos en el recetario. Todo con invulnerable certeza. Tan invulnerable hasta que aprenden otra certeza distinta. Opuesta. Pero la cuestión de los médicos es otro tema. Otra cosa.

Te decía que le guardo rencor. Vos me decís que la pobre hacía lo que podía y lo hacía como le habían enseñado. Maestra normal nacional. ¿Por qué normal?, le preguntamos a tu vieja que freía papas fritas

Fragmento extraído de "A pesar de todo, escribir", *Rosario* 12, 2 de marzo de 2003, Rosario, contratapa.





con el delantal puesto antes de irse. Enseñaba en el turno tarde, tu vieja. Porque las que nos recibimos tenemos dos piernas, dos brazos y dos ojos, decía con poca paciencia y harta de los porqués nuestros. La maestra normal responsable de mi angustia se llamaba como la dueña de Jazmín. Susana Jiménez. Pero con jota. La rubia estrábica anda mostrando las partes y diciendo shock. Yo enseño, decía la Jiménez. Parada frente al pizarrón (uno verde, toda una modernidad) con los ojos echando putas, sostenía la tiza amenazadora remarcando las diferencias. La otra, cabaretera. Yo docente, sentenciaba blandiendo la tiza. En realidad lo que sacudía era una especie de cartucho dorado que cubría la mitad de la tiza. Era alérgica. A la tiza. Maestra y alérgica a la tiza, la Jiménez con jota. Vaya a saber si no sería ése su rencor. La madre de su voluntad por el temor. Se ve que le dolía tanto y lo descargaba con nosotros. Conmigo, querrás decir. A vos la vida te sonreía. Siempre fuiste prolija a la hora de apretar lo necesario el Faber número dos y no quebrarle la punta. La a mayúscula te salía con el rulo adecuado. La p minúscula jamás invadía el renglón de abajo. Y a la Jiménez con jota que sacudía su bigote (tenía y no está hablando mi rencor) le parecían perfectas. Muy bien entre signos de admiración discernía con tinta verde. Nunca roja. Ni hago shock, ni muestro las partes, ni corrijo con rojo, maestra normal distinta. Ja.

No es fácil estar en cuarto grado de la primaria y ser discapacitado de escribir. Inválido, se le decía entonces. Discapacitado fue un eufemismo moderno. Todos con tinta. Rogelio y Adriana (los mejores del grado, si hasta fueron novios) sacaban la lapicera 303 o Sheffer con tanque transparente y escribían "ciencias sociales" con tinta azul lavable. Yo, con el Faber de mierda. Porque era inválido. Mi pobre viejo había aprontado una Parker verde oscura con tanta esperanza. La fue a comprar a la galería Rosario, en el negocio del medio. Ese que estaba en una especie de stand de vidrio. Y lo que le debía haber costado. Y nada. La ama sádica de la Jiménez con jota entraba vestida de cuero negro y látigo de varias puntas y notificaba. Los nombres de los semidioses se escribían en la pizarra. Alergia a la tiza y a mí, es obvio. Hoy pasan a escribir con tinta Horacio y Eduardo. ¿Eduardo también? gritabas en silencio confirmando que la justicia no existía. Y mucho menos Dios. Él no puede existir si la loca de esta maestra normal no me

415

deja escribir con lapicera de tinta y me humilla ante toda (dice toda) mi clase obligándome a garabatear con lápiz. Ésas eran las épocas en donde el progreso era dejar el grafito y ser merecedor de la lapicera. Piaget puro.

Hasta que pude escribir. Un triunfo de epopeya que todos ignorarían. Pero era mi hazaña. La maestra del cuarto grado me dejó escribir con tinta indeleble. Que no se borra, me dijiste amorosamente al oído. Sentado en el pupitre doble con agujero para el tintero involucable que ya no se usa, escribí. Mi mano se asió a un vulgar pedazo de plástico, arandela, broche y pluma débil, y el cielo fue mío. Escribir. Lo del lápiz era apenas el Purgatorio. Esto era la luz del cielo, si es que ahí hay luz. Y lo escribí. Quiero el futuro. Eso escribí: quiero el futuro. Y en el futuro quiero escribir, terminé. Yo sé que hasta lloré. ¿Te acordás?

Luis Novaresio. Periodista gráfico y televisivo de la ciudad de Rosario, Santa Fe.



### **Propuesta de trabajo del taller N° 7**

**a). A partir de la lectura y el análisis del video de "Gaspar, hay tabla", el tráiler de la película "Educación Prohibida" y el texto de Norberto Siciliano "¿De quién es la escuela?", establecer los puntos de contacto y plasmarlo en una red conceptual o cuadro explicativo.**

"Gaspar, hay tabla" <https://www.youtube.com/watch?v=CBismHfw3wA>

"Educación Prohibida" <https://www.youtube.com/watch?v=BPME2GHB9s>

**b). Con los videos "Aprender a soñar" y "Donde tus sueños te lleven", más la lectura de las partes del texto de Pablo Pineau "Relatos de escuela" y la galería de imágenes chistosas, establecer una viñeta que represente una interacción de los mismos y redactar un texto explicativo de más de quince líneas para ser leído y explicado grupalmente.**

"Aprender a soñar" [https://www.youtube.com/watch?v=i07qz\\_6Mk7g](https://www.youtube.com/watch?v=i07qz_6Mk7g)

"Donde tus sueños te lleven" [https://www.youtube.com/watch?v=b2UyFJ\\_GMzc](https://www.youtube.com/watch?v=b2UyFJ_GMzc)



## TALLER Nº 8:

# INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS NATURALES

La escuela primaria es una etapa única para enseñar a mirar el mundo con ojos científicos: los alumnos tienen la curiosidad fresca, el asombro a flor de piel y el deseo de explorar bien despierto. Los docentes de estos años tienen en sus manos la maravillosa oportunidad de colocar las piedras fundamentales del pensamiento científico de los chicos. Cuando hablo de sentar las bases del pensamiento científico estoy hablando de “educar” la curiosidad natural de los alumnos hacia hábitos del pensamiento más sistemáticos y más autónomos. Por ejemplo, guiándolos a encontrar regularidades (o rarezas) en la naturaleza que los inviten a hacerse preguntas. Ayudándolos a imaginar explicaciones posibles para lo que observan y a idear maneras de poner a prueba sus hipótesis. Y enseñándoles a intercambiar ideas con otros, fomentando que sustenten lo que dicen con evidencias y que las busquen detrás de las afirmaciones que escuchan. De lo que se trata, en suma, es de utilizar ese deseo natural de conocer el mundo que todos los chicos traen a la escuela como plataforma sobre la cual construir herramientas de pensamiento que les permitan comprender cómo funcionan las cosas y pensar por ellos mismos. Y, también, de que el placer que se obtiene al comprender mejor el mundo alimente la llamita de su curiosidad y la mantenga viva. ¿Qué sucede si esas piedras fundamentales del pensamiento científico no se colocan a tiempo? Pensemos por un momento en niños que salen de la escuela primaria sin la posibilidad de (ni la confianza para) idear maneras de buscar respuestas a las cosas que no conocen, o de darse cuenta de si algo que escuchan tiene evidencias que lo sustenten o no. O de chicos cuya curiosidad se fue apagando de a poco por no haber encontrado cauce para extenderla. Claramente estamos en un escenario muy riesgoso, sobre todo si pensamos en construir una sociedad participativa, con las herramientas necesarias para generar ideas propias y decidir su rumbo.

Lamentablemente, las ciencias naturales en la escuela primaria todavía siguen siendo “la fea del baile”. En la Argentina las ciencias naturales se enseñan muy poco (mucho menos de lo previsto por los diseños curriculares). Sin embargo, el problema va más allá de la cantidad de horas que se le dedican al área. El modo en que las ciencias naturales se enseñan en nuestras escuelas está todavía muy lejos de contribuir a sentar las bases del pensamiento científico de los chicos.

*La ciencia no es una sola, y el camino de su desarrollo está lleno de obstáculos, atajos, vueltas y callejones sin salida.*

*El físico alemán Albert Einstein (1879-1955) comparaba a la ciencia con una novela policial. Ambas tienen un misterio sin resolver; sin embargo, en la ciencia*

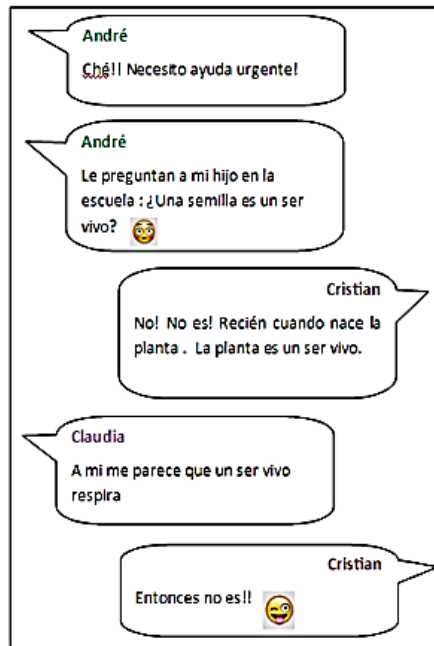


### Propuesta de trabajo del taller Nº 8

1. Antes de leer el texto “Un vistazo a la vida” te proponemos que, en grupos de 4 integrantes, respondas ¿qué es la vida? Y completes la siguiente tabla. Luego de leerlo, vuelve a responder la pregunta. ¿Hay coincidencias?

Antes de leer	Luego de la lectura

2. En un grupo de Whatsapp se generó la siguiente discusión:



Cada uno individualmente, dará una respuesta a la pregunta disparadora y registrará sus argumentos. Luego grupalmente diseñarán un experimento para poner a prueba las hipótesis más recurrentes.

3. ¿Qué fue primero: El huevo o la gallina? Escribe tu respuesta y compárala con la de la ciencia.



4. A partir del texto “Enseñar ciencias naturales: lejos del dogma y cerca de la aventura” (que deberás traer leído) y del video “Preguntas para pensar” de Melina Furman analizar: ¿para qué enseñar ciencias naturales en la escuela primaria?, ¿qué relación hay con la propuesta de Melina Furman y la actividad 1, 2 y 3 propuestas en este taller?, ¿cómo te enseñaron ciencias naturales durante tu trayectoria escolar?

Bibliografía:

Furman Melina. “Enseñar ciencias naturales: lejos del dogma y cerca de la aventura”. Revista Ruta Maestra. Ed. N° 5. Ed. Santillana.

Furman Melina. Preguntas para pensar. TEDxRiodelaPlataED

<https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA> (Consultado el 22 de febrero de 2016)





## UN VISTAZO A LO QUE ES LA VIDA

### ¿QUÉ ES LA VIDA?

*Es muy fácil afirmar que un ser humano, un roble y un saltamontes son seres vivos, mientras que las rocas no lo son. Y sin embargo, hasta la fecha sigue siendo muy difícil hacer una definición formal de lo que es la vida. Durante algún tiempo se creyó que un sistema viviente podía ser diferenciado de otro no viviente por la presencia, en el primero, de una "fuerza vital" especial. En la actualidad, después de varios siglos de investigación, se ha llegado a comprender que no existe ninguna sustancia simple o fuerza que sea propia de los seres vivos. Probablemente lo mejor que podemos hacer para definir la vida sea enlistar las características que los seres tienen en común. Al hacerlo descubrimos que las características distintivas de casi todos los seres vivos respecto de los no vivos incluyen una organización precisa, variedad de reacciones químicas que denominamos metabolismo, una capacidad mantener un medio interno apropiado a pesar de los cambios en el medio externo (proceso denominado homeostasis), movimiento, irritabilidad, crecimiento, reproducción y adaptación a los cambios del ambiente. En las siguientes secciones se estudiarán por separado todas esas características.*

#### Organización específica

*La Teoría celular, uno de los conceptos fundamentales de la biología, establece que todos los seres vivos están compuestos por unidades básicas llamadas células y por productos celulares. Aunque los organismos varían en gran medida, en tamaño y apariencia, todos (excepto los virus) están formados por unidades básicas llamadas células. La célula es la parte más simple de la materia viva capaz de realizar todas las actividades necesarias para la vida. Algunos de los organismos más simples, como las bacterias, son unicelulares; es decir, constan de una sola célula. Por el contrario, el cuerpo de un hombre o un roble están formados por miles de millones de células; en estos organismos pluricelulares complejos, los procesos del organismo entero dependen del funcionamiento coordinado de las células que lo constituyen.*

#### Metabolismo

*En todos los seres vivos ocurren reacciones químicas esenciales para la nutrición crecimiento y la reparación de las células, así como para la conversión de la energía en formas utilizables. La suma todas estas actividades químicas del organismo recibe el nombre de metabolismo. Las reacciones metabólicas ocurren de manera continua en todo ser vivo; en el momento que se suspenden se considera que el organismo ha muerto.*

*Cada célula específica del organismo toma en forma continua nuevas sustancias que modifica químicamente de diversas maneras, para integrar con ellas nuevos componentes celulares. Algunos nutrientes se usan como "combustible" en la respiración celular, proceso durante el cual una parte de la energía almacenada en ellos es tomada por la célula para su propio uso. Cada reacción química está regulada por una enzima específica, es decir, un catalizador químico. La vida en la Tierra implica un incesante flujo de energía dentro de las células, entre células, y de un organismo a otro.*

#### Homeostasis

*En todos los organismos, los diversos procesos metabólicos deben ser cuidadosa y constantemente regulados para mantener un estado de equilibrio. Cuando ya se sintetizó una cantidad suficiente de un componente celular, es necesario reducir su producción o suspenderla por completo. Cuando declina la cantidad de energía disponible en una célula, es necesario que entren en funcionamiento los procesos adecuados para poner a disposición de la célula nueva energía. Estos mecanismos autorregulados de control son notablemente sensibles y eficientes. La tendencia de los organismos a mantener un medio interno constante se denomina homeostasis, los mecanismos que realizan esa tarea se llaman mecanismos homeostáticos.*

*La regulación de la temperatura corporal en el ser humano es un ejemplo de la operación de tales mecanismos. Cuando la temperatura del cuerpo se eleva por arriba de su nivel normal de 37°C, la temperatura de la sangre es detectada por células especializadas del cerebro que funcionan como un termostato. Dichas células envían impulsos nerviosos hacia las glándulas sudoríparas e incrementan la secreción de sudor. La evaporación del sudor que humedece la superficie del cuerpo reduce la temperatura corporal. Otros impulsos nerviosos provocan la dilatación de los capilares sanguíneos de la piel, haciendo que ésta se sonroje. El aumento del flujo sanguíneo en la piel lleva más calor hasta la superficie corporal para que desde ahí se disipe por radiación.*

*Cuando la temperatura del cuerpo desciende por debajo de su nivel normal, el sensor del cerebro inicia una serie de impulsos que constriñen los vasos sanguíneos de la piel, reduciendo así la pérdida de calor a través de la superficie. Si la temperatura corporal desciende aún más, el cerebro empieza a enviar impulsos nerviosos hasta los músculos, estimulando las rápidas contracciones musculares conocidas como escalofríos, un proceso que tiene como resultado la generación de calor.*

#### Crecimiento

*Algunas cosas no vivas parecen crecer. Por ejemplo, se forman cristales en una solución sobresaturada de una sal; a medida que va saliendo más sal de la solución, los cristales crecen más y más. No obstante, ese proceso no es crecimiento en el sentido biológico. Los biólogos restringen el término crecimiento a los procesos que incrementan la cantidad de sustancia Viva en el organismo. El crecimiento, por tanto, es un aumento en la masa celular, como resultado de un incremento del tamaño de las células individuales del número de células, o de ambos. El crecimiento puede ser uniforme en las diversas partes de un organismo, o mayor en unas partes que en otras, de modo que las proporciones corporales cambian conforme ocurre el crecimiento.*



Algunos organismos p. ej. casi todos los árboles siguen creciendo en forma definida. Muchos animales tienen un periodo de crecimiento, el cual termina cuando se alcanza el tamaño característico del adulto. Uno de los aspectos más notables del proceso es que cada parte del organismo sigue funcionando conforme éste crece.

#### Movimiento

El movimiento, aunque no necesariamente la locomoción (el desplazamiento de un lugar a otro), es otra característica de los seres vivos. El movimiento de casi todos los animales es muy obvio: se agitan, reptan, nadan, corren o vuelan. Los movimientos de las plantas son mucho más lentos y menos obvios, pero no por ello dejan de ser un hecho. El movimiento de flujo del material vivo en el interior de las células de las hojas de las plantas se conoce como ciclosis.

La locomoción puede ser el resultado de la actividad de diminutas extensiones piliformes llamadas cilios o flagelos, de la contracción de los músculos, o del lento flujo de una masa de sustancias celulares llamado movimiento amiboideo. Unos cuantos animales, como esponjas, corales, ostras y ciertos parásitos, no se desplazan de un lugar a otro cuando son adultos. Sin embargo, la mayoría de ellos tienen fases larvarias que nadan libremente. Incluso en el caso de los adultos sésiles (firmemente fijos, de modo que no están libres para deambular), no obstante, puede haber cilios o flagelos que se agitan rítmicamente, moviendo el agua que rodea al organismo; de esta manera obtienen alimento y otros recursos indispensables para la vida.

#### Irritabilidad

Los seres vivos reaccionan a los estímulos, que son cambios físicos o químicos en su ambiente interno o externo. Los estímulos que evocan una reacción en la mayoría de los organismos son: cambios en color, intensidad o dirección de la luz; cambios de temperatura, presión o sonido, y cambios en la composición química de suelo, aire o agua circundantes. En los animales complejos, como el ser humano, ciertas áreas del cuerpo están altamente especializadas para reaccionar a ciertos tipos de estímulos; por ejemplo, las células de la retina del ojo reaccionan a la luz. En los organismos más simples esas células pueden estar ausentes, pero el organismo entero reacciona al estímulo. Ciertos organismos unicelulares reaccionan a la luz huyendo de ella.

La irritabilidad de las plantas no es tan obvia como la de los animales, pero también los vegetales reaccionan a la luz, la gravedad, el agua y otros estímulos, principalmente por crecimiento de las diferentes partes de su cuerpo. El movimiento del flujo del citoplasma de las células vegetales se acelera o detiene a causa de las variaciones en la intensidad de la luz. Unas cuantas plantas, como la atrapamoscas, que vive en los pantanos de Carolina, son particularmente sensibles a los estímulos táctiles y pueden capturar insectos; sus hojas embisagradas a lo largo de la costilla principal y poseen una esencia que atrae a los insectos. La presencia de un insecto sobre la hoja, que es detectada por ciertas vellosidades de la superficie de la hoja, estimula el cierre de ésta. Los bordes se enciman entre sí y las vellosidades se entrelazan para impedir el escape de la mosca. Entonces la hoja secreta enzimas que matan y digieren al insecto. Estas plantas suelen vivir en suelos deficientes en lo que la captura de insectos les permite obtener, de las presas que "devoran", parte del nitrógeno que necesitan para su propio crecimiento.

#### Reproducción

Aunque hubo una época en la que se creía que los gusanos se creaban a partir de crines de caballo sumergidas en abrevaderos, que los gusanos de la carne se originaban a partir de ésta, y que las ranas surgían del fango del Nilo, ahora se sabe que cada uno de esos organismos sólo pueden provenir de organismos preexistentes. Uno de los principios fundamentales de la biología es que " toda la vida proviene exclusivamente de los seres vivos". Si existe alguna característica que pueda considerarse la esencia misma de la vida, ésta es la capacidad que tienen los organismos de reproducirse.

En el caso de los organismos más simples, como las amibas, la reproducción puede ser asexual; es decir, sin contacto sexual. Cuando una amiba alcanza cierto tamaño, se reproduce partiéndose en dos y forman dos amibas nuevas. Antes de dividirse, cada amiba produce un duplicado de su material genético (genes), de modo que cada célula hija recibe un juego completo de ese material. Con la salvedad del tamaño, cada amiba hija es idéntica a la célula progenitora. A menos que sea devorada por otro organismo o que la destruyan las condiciones ambientales adversas, como la contaminación, una amiba no morirá.

En casi todas las plantas y animales, la reproducción sexual se realiza mediante la producción de células especializadas llamadas óvulos y espermatozoides, las cuales se unen y forman el óvulo fecundado, o cigoto, del que nace el nuevo organismo. Cuando la reproducción es sexual, cada descendiente es el producto de la interacción de diversos genes, aportados por la madre y el padre, en vez de ser idéntico al progenitor, como sucede en el proceso asexual. La variación genética es la materia prima sobre la cual actúan los procesos vitales de la evolución y la adaptación.

#### Adaptación

La capacidad que muestra una especie para adaptarse a su ambiente es la característica que le permite sobrevivir en un mundo en constante cambio. Las adaptaciones son rasgos que incrementan la capacidad de sobrevivir en un ambiente determinado. Dichas adaptaciones pueden ser estructurales, fisiológicas o conductuales, o una combinación de ellas. La larga y flexible lengua de la rana es una adaptación para atrapar insectos y el grueso pelaje de los osos polares lo es para sobrevivir en las temperaturas congelantes. Todo organismo biológicamente apto es, de hecho, una compleja colección de adaptaciones coordinadas.

La adaptación trae consigo cambios en la especie, más que en el individuo. Si todo organismo de una especie fuera exactamente idéntico a los demás, cualquier cambio en el ambiente sería desastroso para todos ellos, de modo que la



*especie se extinguiría. La mayor parte de las adaptaciones se producen durante periodos muy prolongados de tiempo, y en ellas intervienen varias generaciones. Las adaptaciones son resultado de los procesos evolutivos.*

### LA ORGANIZACION DE LA VIDA

*Una de las características más sorprendentes de la vida es la organización. Ya se mencionó el nivel de organización celular, pero dentro de cada organismo específico pueden identificarse algunos otros niveles. Incluso al estudiar las interacciones que ocurren dentro de los grupos de organismos, y entre un grupo y otro, es posible detectar una jerarquía de complejidad cada vez mayor.*

#### *Niveles de organización*

*El nivel químico es el nivel de organización más simple. Este nivel abarca las partículas básicas de toda la materia, los átomos, y sus combinaciones, llamadas moléculas. Un átomo es la unidad más pequeña de un elemento químico (sustancia fundamental) que aún conserva las propiedades características de dicho elemento. Por ejemplo, un átomo de hierro es la cantidad más pequeña que puede obtenerse de ese elemento. Los átomos se combinan por medios químicos, y dan lugar a moléculas. Por ejemplo, dos átomos de hidrógeno se combinan con uno de oxígeno y forman una molécula de agua.*

*Al nivel celular se observa que hay muchas moléculas diversas que pueden asociarse entre sí hasta obtenerse estructuras complejas, y altamente especializadas, a las que se denomina organelos. La membrana celular que rodea a la célula y el núcleo que contiene el material hereditario son ejemplos de organelos. La célula en sí es la unidad básica estructural y funcional de la vida. Cada célula está formada por un cuerpo discreto de citoplasma gelatinoso, rodeado por una membrana celular. Los organelos están suspendidos en el citoplasma.*

*En la mayoría de los organismos pluricelulares, las células se agrupan para formar tejidos, como el tejido muscular y el nervioso. Los tejidos, a su vez, están organizados en estructuras funcionales llamadas órganos, como el corazón y el estómago. Cada grupo de funciones biológicas es realizado por un conjunto coordinado de tejidos y órganos, llamado aparato o sistema orgánico. El sistema circulatorio y el aparato digestivo son ejemplo de este nivel de organización. Al funcionar juntos, con gran precisión, los sistemas y aparatos orgánicos integran el organismo pluricelular complejo.*

(Salomon Berg Martin. *Biología General*. Capítulo 1: "Un vistazo a la vida". 9ª edición)





**Melina Furman**

[melifurman@gmail.com](mailto:melifurman@gmail.com)

Melina Furman es Magíster y Doctora en Educación en Ciencias de la Universidad de Columbia, Estados Unidos, y Licenciada en Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora de la Universidad de San Andrés, Argentina, y coordina del Área de Ciencias Naturales del programa Escuelas del Bicentenario (IPE-UNESCO). Es fundadora de Expedición Ciencia.

# Enseñar ciencias naturales: Lejos del dogma y cerca de la aventura



*Caminaba alegre un ciempiés cuando un sapito le preguntó: ¿Cuál pie tú pones primero y cuál colocas después? Preguntándose el ciempiés cómo hago yo al caminar? se le trabaron los pies y a un hueco vino a parar.*

Hace unas décadas le preguntaron a Richard Feynman, brillante físico y genial docente, qué era hacer ciencia. Feynman, recordando la fábula del ciempiés, respondió que para él hacer ciencia era algo así como caminar, algo que un científico hace tan naturalmente que resulta difícil poder desmenuzarlo. Feynman contaba que su mirada científica del mundo se empezó a construir desde chico, en los primeros diálogos con su padre, un fabricante de uniformes que lo introdujo con sus discusiones en el maravilloso mundo de las preguntas y el pensamiento crítico.

En los últimos años vengo recorriendo el camino de buscar los mejores modos de enseñar a mirar el mundo con ojos científicos a chicos y jóvenes, tengan o no la suerte de tener papás como el de Feynman que los introduzcan en la aventura de preguntarse por qué suceden las cosas.

Cuando hablo de enseñar a mirar el mundo con ojos científicos me refiero a un enfoque particular de la enseñanza de las ciencias en el que el objetivo está puesto, fundamentalmente, en la formación de hábitos de la mente relacionados con el



Disponible en PDF

APLICACIÓN PARA EL ÁREA

pensamiento científico. En la categoría de pensamiento científico incluyo una serie de capacidades cognitivas, tales como la habilidad de diseñar un experimento válido o plantearse una pregunta investigable, íntimamente relacionadas con valores o modos de abordar el mundo tales como la curiosidad y el escepticismo.

a saberse los nombres de los países de Europa o conocer los autores principales de la literatura greco-romana. Saber ciencia es, convengamos, otra cosa muy distinta: implica poder plantearse una pregunta (o abordar un problema) con la sensación de que está en nuestras mentes la posibilidad de investigarlos, acudiendo a otros si hace

La buena noticia es que se viene hablando de este objetivo hace rato. En muchos encuentros internacionales, representantes de

Sin una población con una cultura científica, las oportunidades de crecimiento sostenido son pocas...

falta, buscándoles la vuelta, sopesando evidencias y analizando críticamente si el camino que estamos recorriendo avanza en la solución o no.

los distintos países suelen coincidir en que, sin una población con una cultura científica (o, en la jerga didáctica, científicamente alfabetizada) las chances de crecimiento sostenido son pocas, y cada vez menos en tanto el mundo, en una frase que ya de tan dicha suena trillada (pero no por eso es menos cierta), depende cada vez más de la capacidad de innovación de sus ciudadanos.

La mala noticia (¿por qué nunca son solo buenas noticias?) es que, a todas luces, no estamos haciéndolo muy bien. En toda América Latina, si miramos los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, aparecen datos francamente escalofriantes. Por ejemplo, las últimas evaluaciones PISA, que evalúan los desempeños de alumnos de 15 años, muestran que altos porcentajes de estudiantes se encuentran por debajo del nivel establecido para una alfabetización científica básica. En países como Argentina, Brasil y Colombia, más de la mitad de los jóvenes no puede reconocer la variable que se mide en un experimento o diferenciar entre un modelo y el fenómeno que se modeliza. En el nivel primario, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que evalúa a alumnos de América Latina y el Caribe, mostró que en el total de la región solamente el 11,4% de los estudiantes de sexto grado alcanzaron el nivel III de desempeño, definido por la capacidad de explicar situaciones cotidianas basadas en

¿Por qué enseñar habilidades de pensamiento científico? La respuesta más sencilla es que esos hábitos de la mente son pilares sobre los cuales se construye una mirada científica del mundo. Dicho de otro modo, para saber ciencia no alcanza solamente con conocer datos, hechos o conceptos de la ciencia como la cantidad y tipo de partículas subatómicas (incluso las más nuevitas), saber al dedillo las propiedades de distintos grupos químicos o responder sin dudar el nombre de todas las moléculas de la membrana plasmática. Disponer de esos conocimientos puede ser útil, claro que sí, pero no es muy distinto

Expedición Ciencia [www.expedicionciencia.org.ar](http://www.expedicionciencia.org.ar)

evidencias científicas, utilizar modelos para interpretar fenómenos del mundo natural y plantear conclusiones a partir de los resultados de actividades experimentales.

Pareciera entonces que es necesario barajar y dar de nuevo o, cuando menos, repensar muy profundamente cómo estamos abordando la enseñanza de las ciencias desde los primeros años de escuela.

### La ciencia como aventura del pensamiento

Volviendo al inicio, decía que desde hace tiempo vengo recorriendo el camino de buscar los mejores modos de enseñar ciencia a la población. Y una de las cosas que más me llama la atención, y a la que no consigo acostumbrarme, es encontrar que tanto chicos como adultos, cuando oyen sobre ciencia, enseguida piensan en un tipo de abordaje de la realidad sumamente dogmático, y rara vez en la aventura del pensamiento que la ciencia supone. Para cualquier científico esta mirada de la ciencia como dogma es sumamente sorprendente, en tanto es clarísimo que, justamente, la ciencia en su espíritu más puro es un largo camino en contra del principio de autoridad. Saber ciencia, decía Richard Feynman, es tener la capacidad de dudar de los expertos. Y, sin embargo, la mirada más habitual que tiene buena parte de la sociedad sobre la ciencia va justamente en sentido contrario.

En esta línea, hace tiempo hicimos un sondeo con profesores de ciencias del

nivel secundario y terciario y les preguntamos: “¿Qué significa que algo sea científico?”. Consistentemente, apareció la idea de que “algo es científico cuando es verdadero”.

Saber ciencia implica poder plantearse una pregunta con la sensación de que está en nuestras mentes la posibilidad de investigar.



No en vano tantas publicidades usan la terminología científica para dar legitimidad a sus productos. Llevando el argumento a un extremo y utilizando un ejemplo del científico Marcelino Cerejido, podríamos decir que si yo afirmara que “un espíritu me reveló que la clorofila es la molécula que las plantas utilizan para capturar la luz del sol” (una idea correcta, pero cuyo origen se remonta en este caso a una evidencia sobrenatural) estaría diciendo “algo científico”. Lo sorprendente, y obviamente preocupante, es que quienes respondieron de este modo a nuestro sondeo eran profesores de ciencias, es decir, los encargados de acercar una visión de ciencia lejos del dogma y cerca de la aventura a sus propios alumnos, muchos de esos futuros docentes. Aunque muy posiblemente hubiéramos obtenido resultados parecidos consultando a la población adulta en general.

¿De dónde viene, entonces, esta mirada dogmática de la ciencia, que va en contra del mismo espíritu científico que queremos formar en la sociedad? ¿Y cómo construir una mirada social de la ciencia más cerca del pensamiento como aventura?

Indagando un poco más profundo, tenemos que remontarnos al modo en que se enseña



“Averiguo algo que no conozco, allí la mirada de la ciencia como aventura”.

ciencias en la escuela primaria y secundaria. En la escuela primaria las ciencias naturales, a pesar de formar parte del currículum, se enseñan poco y nada. En nuestro trabajo con escuelas de todo el país observamos una y otra vez cuadernos de clase en los que las actividades de ciencias aparecen de manera muy esporádica, con temas repetidos año a año y siempre, o casi siempre, del área de Biología, a pesar de que los marcos curriculares establecen contenidos de Físicoquímica, Ciencias de la Tierra o Astronomía que los chicos tienen que saber. Muy de vez en cuando, los chicos realizan una salida de campo o un experimento. ¿Para qué? En una investigación que hicimos recientemente con docentes de todo el país, los maestros respondieron que los experimentos en el aula tienen como fin que los chicos salgan “motivados” de la clase (que, convengamos, no es un objetivo menor, pero tampoco suficiente). O que se hacen para “corroborar con materiales concretos” un concepto que ya se enseñó de manera teórica. Poquíssimas veces un experimento se hace con el objetivo de contestar una pregunta cuya respuesta los chicos no conozcan, y en ese camino enseñarles habilidades de pensamiento científico como las que mencionaba al principio.

### Corroborar versus averiguar

A partir de estos resultados, en nuestro trabajo con docentes siempre subrayamos la diferencia entre corroborar y averiguar: corroboro algo que ya sé que es cierto (allí la mirada de la ciencia como verdad, como dogma). Por el contrario, averiguo algo que no conozco (allí la mirada de la ciencia como aventura). Entrevistando a los docentes, vemos que la enseñanza del archiconocido “método científico” (que dice basarse en corroborar o falsear una hipótesis) ha dejado huellas profundas en la formación docente. Y las sigue dejando, en tanto en el primer capítulo de tantísimos libros de texto de ciencia se sigue hablando de él, para luego dedicar los restantes capítulos a “los contenidos”, es decir, los conceptos de ciencia, descontextualizados en el modo en que fueron construidos.

En el nivel secundario se ve todavía más claramente el problema que describía más arriba: en muchos colegios, la ciencia se enseña como un conjunto acabado de conocimientos, despojados del modo en

APLICACIÓN PARA EL ÁREA

La casa de la ciencia  
<http://bit.ly/15EY8As>



que una explicación sea válida, tiene que cumplir ciertos requisitos, como dar sentido a la evidencia existente del mejor modo posible, superando otras ideas alternativas.

Ahora bien, si coincidimos en la importancia de que los alumnos recorran un camino guiado relacionado con los modos en que los científicos responden preguntas investigables y construyen ideas, inmediatamente surge el siguiente problema: ¿cómo lograr instalar este tipo de enseñanza en la escuela real? Pensemos por un momento en docentes que nunca han participado de este camino como alumnos, ni siquiera en sus profesorados. Podemos imaginarnos, como analogía, que tenemos maestros de cocina que saben las recetas, incluyendo los ingredientes y el tiempo de cocción de muchos platos, pero jamás han cocinado ninguno. Claramente, aprender a hacer ciencia lleva un buen tiempo, de la mano de otros científicos más experimentados que van guiando a los aprendices en sus primeros pasos. Y la idea de sacar a los científicos de sus laboratorios por un rato para que ayuden a los docentes en sus clases de ciencia o de integrar a los docentes en proyectos de investigación no parecen tareas sencillas de implementar a nivel masivo (¿o tal vez valga la pena considerarlas seriamente como alternativas?). Pareceríamos estar en un callejón sin salida.

que fueron construidos. Naturalmente, este abordaje tiene una consecuencia directa: si no conocemos las evidencias detrás de una idea, la historia de las idas y vueltas que llevaron a ella, incluyendo muchas veces pasiones y debates acalorados, la idea aparece como un conocimiento terminado que siempre estuvo ahí, listo para ser aprendido.

Si, por el contrario, acudimos a la historia de la ciencia como eje para pensar la enseñanza, u ofrecemos oportunidades en el aula para que los alumnos vivan por sí mismos, con nuestra guía, el camino que lleva a la construcción de una idea científica, no habrá dudas lo que significa interpretar un conjunto de datos y construir un modelo que les dé sentido, o de lo complejo que resulta acotar una pregunta para poder investigarla. Nada más lejos de un dogma, en el que la verdad viene dada de antemano. Pero al mismo tiempo, y ahí viene el segundo desafío, nada más lejos del relativismo, para el cual cualquier idea tiene el mismo valor. Hacer participar a los alumnos del complejo y al mismo tiempo fascinante proceso de construcción de una idea científica los ayuda a entender que, para

Saber ciencia es tener la capacidad de **dudar de los expertos**, sin embargo, la mirada más habitual que tiene la sociedad va justamente en sentido contrario.

¿Cómo lograr instalar este tipo de enseñanza en la escuela real?

por indagación”). Por otro, una capacitación centrada en que los docentes recorran, en el rol de aprendices, pequeñas investigaciones que tienen puntos en común con las que se espera que ellos puedan proponerles luego a sus propios alumnos. Volviendo a las buenas noticias, la investigación muestra que este tipo de abordaje es posible con los docentes de todas las escuelas, incluso aquellas de alto grado de vulnerabilidad educativa. Y lo que vemos en nuestras investigaciones, además de un aumento de la participación y el interés por las ciencias de parte de los alumnos, es que cuando los docentes enseñan ciencias de este modo, los chicos van aprendiendo a pensar científicamente. En un trabajo reciente, pudimos mapear las habilidades cognitivas de los alumnos antes y después del trabajo con secuencias de indagación guiada que apuntaban a la formación de habilidades de diseño experimental y análisis

de datos. Nuestros resultados mostraron a las claras que, en un trabajo sostenido semanalmente durante solo ocho semanas de clase, alumnos de 4to grado pasaron de no poder proponer experimento alguno para investigar una pregunta sobre un tema cotidiano (por ejemplo, “¿cómo averiguarías qué tipo de pintura funciona mejor para que no se oxide la bicicleta?”) para, al final de la intervención, ser capaces de diseñar experimentos sobre preguntas nuevas en los que comparaban grupos experimentales en relación a una variable, anticipaban distintos resultados posibles y generaban explicaciones a partir de los datos obtenidos. Claramente, una enseñanza que apunte a la formación del pensamiento científico es posible desde los primeros grados de escuela, siempre y cuando no se trate de una experiencia aislada sino que forme parte de un recorrido más amplio que abarque toda la escolaridad básica.



Los chicos van aprendiendo a pensar científicamente.





incorporen nuevas metodologías de trabajo. También resulta alentador ver que los docentes disfrutan de incorporar nuevas maneras de enseñar porque empiezan a ver muy rápidamente cómo los chicos participan más y mejor en la clase, a veces incluso de modos sorprendentes.

El gran desafío que tenemos ante nosotros es lograr cumplir con este objetivo a gran escala, pensando en el sistema educativo como un todo. Nos toca dar el salto de recuperar los aprendizajes que surgen de la implementación de programas piloto y repensarlos para convertirlos en políticas públicas, para que cuando uno le pregunte a un abogado, un verdulero o un deportista qué es la ciencia y para qué sirve, aparezca algún ingrediente de la aventura, en lugar del dogma. Y para que la ciencia pase a empapar la mirada de todos los ciudadanos, que nos permita entender para qué nos sirve tener ciencia en una sociedad que quiere pensar en sus propios problemas y, por qué no, para que pase a ser un componente inherente de cómo abordamos el mundo, casi tanto como poner primero un pie adelante, después el otro, y salir caminando hacia nuevos paisajes... **RM**

**Experimentar**  
[www.experimentar.gob.ar](http://www.experimentar.gob.ar)

Lo interesante es que no estamos a ciegas: bastante se sabe acerca de qué tipo de actividades generan aprendizajes más robustos en los alumnos, y qué estrategias de formación dan mejores resultados a la hora de que los maestros y profesores

**El gran desafío** que tenemos ante nosotros es lograr cumplir con este objetivo a gran escala, pensando en el sistema educativo como un todo.



**Video: Melina Furman**  
compartiendo su experiencia  
<http://www.santillana.com.co/websantillana/ciencias-lejos-dogma/>



# TALLER Nº 9:

## INTRODUCCIÓN A LA LENGUA



### Propuesta de trabajo del taller Nº 9

Cuando a uno le duele algo, va a lo del doctor a que le hagan un diagnóstico.

Acá vos sos el paciente y el médico al mismo tiempo, por eso esta parte se llama **AUTODIAGNÓSTICO** ("autos" quiere decir "por sí mismo").

¿Qué es diagnosticar? Ver cómo está uno. Así que vos te diagnosticarás cómo estás de hipotetizar, de sintetizar, de ...

Te pedimos que señales no dónde "querías" ubicarte sino dónde realmente estás.

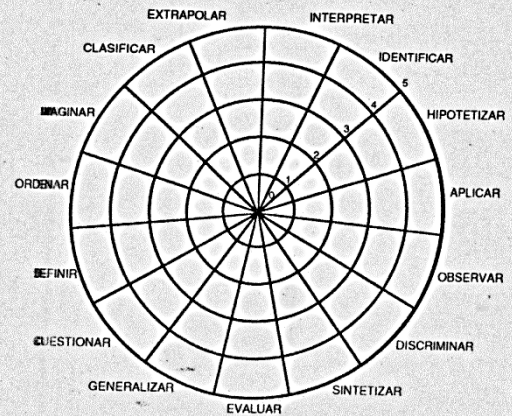
Si marcás lo ideal para quedar bien con el profesor, quedás mal con vos mismo.

Nadie va a sancionarte si tu nivel no es el óptimo: es sólo un punto de partida para el aprendizaje.

#### ¿Cómo proceder?

- 1) Leé la definición de una operación cualquiera.
- 2) Pensá, en relación a esa operación, qué puntaje te darías, entre 0 y 5.
- 3) Buscá el sector que corresponde a la operación elegida.
- 4) Colorealo desde 0 hasta el puntaje que te adjudicaste.
- 5) Procedé igual (instrucciones 1 a 4) con cada operación.

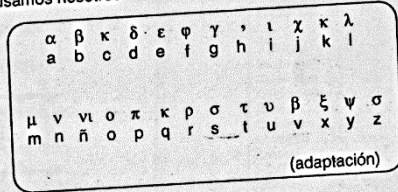
Obtuviste tu **PERFIL DE OPERACIONES DE PENSAMIENTO**.



- SINTETIZAR** → abreviar la información y organizarla de un modo personal
- IMAGINAR** → formarse idea de algo que no está presente; "ver" mentalmente algo
- DEFINIR** → dar el significado exacto de un término, mencionando sus características esenciales
- HIPOTETIZAR** → proponer posibles explicaciones para un hecho
- INTERPRETAR** → entender el significado de un escrito, un dibujo, un mapa ...; traducir de un idioma a otro, de un código a otro
- CUESTIONAR** → formular preguntas o cuestiones sobre algo
- GENERALIZAR** → percibir un rasgo común a varios elementos
- OBSERVAR** → notar, percibir, reparar en ...; poder describir, ver con atención
- EVALUAR** → ubicar algo dentro de una escala, darle un valor
- CLASIFICAR** → agrupar de acuerdo con ciertos criterios, distribuir en clases lo que está mezclado
- ORDENAR** → disponer, arreglar, organizar lo que está confuso
- IDENTIFICAR** → reconocer; separar lo principal de lo accesorio
- DISCRIMINAR** → diferenciar, seleccionar o distinguir una cosa de otras parecidas
- APLICAR** → usar un conocimiento dentro del ámbito al que pertenece; en ejemplos similares, usar lo aprendido
- EXTRAPOLAR** → poder emplear un conocimiento fuera del ámbito al que pertenece

**INTERPRETAR** es, entre otras cosas, traducir códigos...

Los antiguos griegos se comunicaban empleando un alfabeto distinto del que usamos nosotros:



¿Querés leer nuestro mensaje "en griego"?

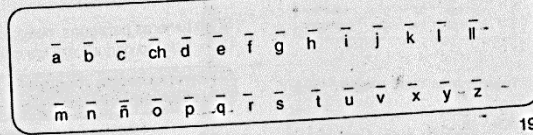
¿Qué es lo primero que hace un buey cuando sale el sol?



Adaptado de: Devetach, L.: Muchas patas B.A. - Colihue - 1989

Podrías anotar un mensaje para tu compañero de banco:

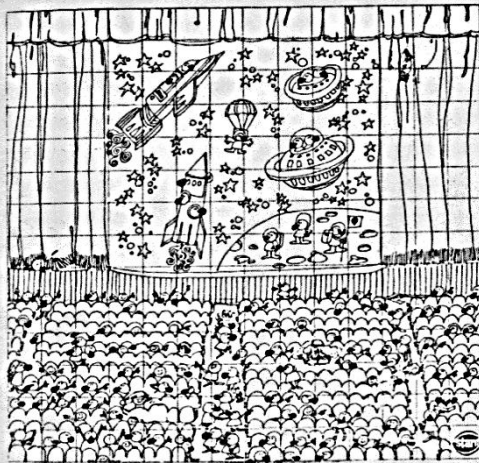
También podrías crear tu propio código:







**OBSERVAR** es notar, percibir, reparar en ...



¡Esta película está tan buena que nadie quiere perderse!

1 Hay una señora con un gran sombrero.

2 Uno que se puso a leer.

3 Otro, que para ver mejor, se colgó bien cerquita de la pantalla.

4 Dos que se van a dormir.

5 También un conejito.

6 Y... ¡é! El infaltable loco que hace globos con las orejas.

¿Encontraste los seis?

¿Y tus compañeros?

¿Cómo hicieron para buscarlos? ¿Se aseguraron de que no les quedó ni un rinconcito sin mirar?\*

**IDENTIFICAR** es ... reconocer

Identificá nombres de flores (verticales y horizontales, leídos de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo y viceversa)

G L A D I O L O E O A C A E  
 E I E A E L A Z A R E L E H  
 D R O S A E A E J Q I A I O  
 R I A E L I M A A U A V A R  
 F O E A I E A I Z I T E I T  
 N A P I L U T L M D E L O E  
 A D E L F A E A I E L C D N  
 A L H E L I R D N A O A R S  
 E A I L O N G A M E I L A I  
 C R I S A N T E M O V A N A  
 A E A E I A O T N I C A J E  
 E A E A E O T N A R A M A I  
 H E L I O T R O P O E A E A

Son 21. ¿Los encontraste todos? ¿No? Te ayudamos en la pág. 87.

\* ¿Planearías tareas similares con marcas de autos, zapatillas, nombres de cantantes o lo que se te ocurra? Intercambien e identifiquen.

Identificá los datos irrelevantes, subrayándolos:

• Tengo dos rectángulos de igual tamaño: uno de cartulina rosa y otro de papel verde claro. Su largo es de 30 cm, y 1/3 de éste de ancho. Si junto ambos rectángulos en la forma que indica la figura

• Quiero hacer dos rectángulos de igual tamaño: uno de cartulina rosa y otro de papel verde claro. Su largo es de 30 cm, y 1/3 de éste de ancho. Si junto ambos rectángulos en la forma que indica la figura



¿Podés calcular su perímetro?

¿Cuánta cartulina y cuánto papel necesitas? Pág. 87

**HIPOTETIZAR** es, también, conjeturar ...

Te transcribimos el índice de "Una chica y un muchacho" de Susana Marín (Ed. Plus Ultra - 1985).

Pág.

Mi biografía .....	11
Comprendan, no soy un genio .....	15
Cinco perritas tiene mi tía .....	20
Igual que un náufrago .....	26
Por fin llegamos al Palacio .....	32
La casa misteriosa .....	35
Es difícil cambiar .....	40
Llegan visitas .....	45
Detective .....	53
No puedo mentirle .....	56
Mis ojos ¿son interesantes o sólo son ojos? .....	61
La batalla .....	68
Amor .....	73
Me admira .....	80
El milagro .....	85
Nuevos planes .....	89
El cariño no siempre pertenece a dos .....	94
Continúa la guerra .....	98
Un problema que no esperaba .....	100
Nos invitan a una fiesta .....	107
¿Qué mal estuve! .....	111



Conjeturá (hipotetizá) de qué se trata. Anotá una síntesis del argumento que te imaginás. Compárenlo entre ustedes. Discutan las diferencias. Dense razón de ellas. Justifiquenlas. Procuren argumentar para convencerse mutuamente. Luego, si quieren poner a prueba su hipótesis, podrían leer el libro. Seguro que está en la biblioteca de la escuela.

\* También podrían intercambiar fotocopias de índices de libros leídos; que un compañero que ignore el contenido conjeture la trama y luego ustedes le cuentan el argumento para verificar la hipótesis.



¿De qué se tratará un breve cuento que se llama **Un creyente**?

1º: conjeturá y escribí

2º: intercambien conjeturas

3º: si quieren, confirmen las hipótesis en la pág. 88.

\* Con tu compañero podrían proponerse mutuamente títulos de cuentos y películas que el otro ignore.

Hipotetizan; después se relatan los cuentos o filmes.



Un personaje de la novela "Pepita Jiménez" (de Juan Valera) se llama **Don Gumersindo**. ¿Cómo será? ¿Cómo te imaginás su estatura, su rostro, su voz? ¿Cómo será su manera de caminar, de sentarse, de asir la taza para beber, de cortar el pan ...?

Después de anotar tu hipótesis e intercambiar opiniones con tu compañero, si querés, en la pág. 88 te ofrecemos la información para verificarla.

\* Vos podrías proponerle a algún chico el nombre del personaje de un libro que hayas leído y él no (o un video) y él podría imaginárselo. Vos confirmarás o no su hipótesis.





Ahora podrían hipotetizar trabajando junto con tu compañero para completar este fragmento del cuento "El cautivo" de Borges.

En Junín o Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció des ..... se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron in ..... los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de u ..... que bien podría ser su hijo. Dieron al fin con él y creyeron ..... bajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabí ..... natal, pero se dejó conducir indiferente y dócil, l ..... vez porque los otros se detuvieron. Miró la puer ..... jó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el za ..... la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo e ..... de mango de asta que había escondido ..... gria y los padres lloraron porque .....

Si terminaron. ¿por qué no comparan con el trabajo de otros chicos (los del banco de atrás o los que comparten la misma mesa)?

¿Todos tuvieron en cuenta las mismas palabras para conjeturar lo que falta?

\* Uds. podrían fragmentar un texto y proponérselo al otro grupo. No es necesario copiarlo: pueden tapan con un papel la parte que desean ocultar. En lugar de un cuento podrían emplear una poesía o un artículo de diario o revista, o un tema del manual. (¿Una "maldad"? Si esconden lo que está escrito a la izquierda, es más difícil)

¿Cómo será un barrio que se llama **Back Bay**? (Podés ayudarte con el significado de su nombre).

¿Es nuevo?  
¿Cómo son sus casas?  
¿Hay árboles?  
¿Qué nombres tienen las calles?  
etc., etc., etc.

La descripción verdadera está en la pág. 88.

\* Podés buscar el nombre de un sitio exótico en la enciclopedia, en el suplemento turístico de algún diario, en un libro de geografía, en una revista geográfica o donde se te ocurra, lo intercambian con tu compañero, se imaginan cómo es y luego comparan con la descripción oficial.

Te transcribimos el cuento **Una muerte** (de A. Echegaray).

**UNA MUERTE**

Igarzábal había proyectado matarme. Lo descubri en sus ojos, muchos meses antes, cuando tumbó elegantemente su rey en una partida de ajedrez que llevaba perdida desde la apertura. Debía algunas muertes y trabajaba en no sé cuál panadería suburba-

na; pero, aparte criminal y maestro de pala, el hombre era también aficionado al teatro y se entretenía preparando cuadros filodramáticos, generalmente de bibliotecas y sociedades obreras.

Me dijo que proyectaba el estreno de una obra promisoriosa y que necesitaba un actor de mi físico para cierto papel no desdeñable.

Reí:

- Si me acepta con máscara, voy al escenario.  
- ¡Hombre!

En realidad me presté a sus intenciones porque intuía una maniobra. ¿A título de qué pretendía hacerme actor?

El papel era sencillo y a la vez difícil. Luego de una sucesión de calabazas por parte de la protagonista, yo debía pegarme un tiro. Me explicó la escena, simuló escribir la carta final, lloró, y en un no mal interpretado impromptu se abocó la Colt a la sien derecha y apretó el gatillo que produjo un tic sin consecuencias porque el arma estaba descargada.

- Me siento cansado - dijo -, tome su parte, estúdiela y mañana iré a su casa para que ensayemos.

Confieso que dormí aquella noche bastante soliviantado. Los ojos del Director-Maestro de pala, me obsedian, las horas se arrastraban horrorosamente morosas y tanto sentí eso durante la mañana, que salí a realizar algunas diligencias para aligerarlas y no estallar como un histérico. Llegó por fin la hora, con ella él, puntualmente según lo convenido y volvimos a los ensayos.

Sacó la pistola del bolsillo, la puso sobre mi escritorio y me miró. En aquella mirada confirmé las sospechas: *Quería matarme en mi propia casa y por mi propia mano.*

Con un pretexto salí de la habitación.

- Mira, Negra - dije a mi mujer -, espía este ensayo y cuando veas que voy a hacer ademán de pegarme un

tiro, me llamas.

Cuando regresé, Igarzábal, distraído, jugaba con el cortapapeles.

Empezamos. Mi mujer me llamó con exacta oportunidad y salió nuevamente, ahora Colt en mano.

Como me lo figuré: *El arma estaba descargada: él no quería matarme en el primer ensayo.*

Coloqué un proyectil (nada de rastros en la cápsula, usé precavidamente el pañuelo) y volví aparentando fastidio.

- Dicen que vienen unos parientes. ¿Quiere que vayamos a su casa?

El pretexto no tenía por qué parecerlo y, es claro, lo aceptó naturalmente.

- Vamos, allá estaremos tranquilos.

Vivía en Seguroala al 300, en una pieza alta, con balcón a la calle. Me asomé y saludé a una señorita que estaba en el balcón de enfrente.

Recomenzamos el ensayo. Llegado el momento decisivo, me detuve.

- No me convence. No creo haber producido el clima que justifique el acto extremo - dije -, usted lo hizo muy bien ayer. Había fuerza convincente en su manera de arrojar la pluma, llorar sobre los brazos apoyados en la mesa y luego, de golpe, sacar la pistola y simular el suicidio.

Dejó el arma, desanimado.

Él sonrió con suficiencia.

- Es cuestión de identificarse con el personaje. Si no sabe uno meterse en el alma del sujeto interpretado, vivir su vida, no será jamás un verdadero actor. ¿Leyó usted *La paradoja del comediante*, de Diderot? Aquí donde me ve, simple maestro de pala, la conozco al pelo. ¡Estudiar! Esa es la clave: Los actores no se superan porque no estudián. Sin la envidia de los mediocres, yo no estaría horneando en La Espiga del Trigo.





Hipotezáz cuál sería el desenlace.

¿Tu compañero se imaginó uno similar? ¿A qué atendieron para proponer ése?

Si tenés curiosidad por saber cómo lo finalizó el autor, continúa la lectura en la pág. 89.

**HIPOTETIZAR** es, también, proponer posibles fuentes de información.

Por ejemplo, si tenés que buscar datos sobre los viajes de Colón ¿a qué o a quién escribirías?

Enumerá no menos de 5 (cinco) posibilidades.

Compará con las que enumeraron tus compañeros.

¿Cómo se les ocurrieron?

Si querés ver las que se nos ocurrieron a nosotras, están en la pág. 90.

**APLICAR** es transferir lo aprendido.

Es lo que hiciste, por ejemplo, cuando empleaste tus conocimientos de eje de coordenadas (lo que aprendiste en Matemática) para trabajar con latitud y longitud en Geografía.

¿Querés aplicar ahora?

La Pupi está sentada \_\_\_\_\_ Gira  
\_\_\_\_\_ Cir. de lugar  
P.V.C. \_\_\_\_\_ y nos \_\_\_\_\_ Se asombra y ru-  
O.D. \_\_\_\_\_ N. boriza. Pudorosamente \_\_\_\_\_ nos da \_\_\_\_\_  
S.S. \_\_\_\_\_ O.D.

Tomando como base a Cibils, M.T.: La Pupi - Hamelin - nº 2 - abril de 1985 - Panamá.

¿Ayuda? Pág. 90.

Material extraído de Luchetti, Elena; Carabel, Marta. Manual de operaciones de pensamiento. Cesarini Hermanos Editores. 1995. 2ª edición.

**TALLER Nº 10:****INTRODUCCIÓN A LAS MATEMÁTICAS***Propuesta de trabajo del taller N° 10*

- 1) Escribe con cifras el número ciento veintitrés mil ciento uno:  
A) 123.000.101                      B) 123.101.000                      C) 123.100.001                      D) 123.101
- 2) El valor de la cifra 4 en el número 245.097 es:  
A) 4                      B) 40                      C) 40.000                      D) 4.000
- 3) El menor número impar de tres cifras sumado con el mayor par de dos cifras es:  
A) 201    B) 200    C) 199    D) 198
- 4) Escribe el número que corresponde a la descomposición: 7 CM + 3 DM + 4 UM + 7 C  
A) 7.347                      B) 73.470                      C) 7.347.000                      D) 734.700
- 5) Al Redondear a la unidad de mil más próxima los números 47.937 y 82.654 y luego sumarlos resulta:  
A) 140.000                      B) 130.000                      C) 130.500                      D) 131.000
- 6) Se tienen las cifras 1, 5, 9, 0, 7. Con ellas Antonio forma el mayor número posible y luego el menor número posible. Si luego resta estas cantidades, ¿qué valor se obtiene?  
A) 95.931                      B) 81.000                      C) 87.759                      D) 95.535
- 7) Considere el conjunto  $\{-3, 4, 99/100, \frac{1}{2}, \sqrt{8}, -1.23, 5/9, \sqrt{2}\}$ .  
Liste los elementos que son:  
a) números naturales,  
b) números enteros no negativos,  
c) números enteros,  
d) números racionales,  
e) números irracionales,  
f) números reales.
- 8) Al resolver  $5 - (7-9) + (3-11)$  se obtiene:  
a) -1                      b) -5                      c) 5                      d) 15                      e) Ninguna de las anteriores
- 9) Al operar  $5 - 10(8-6)(2-17) + 5$  se obtiene:  
a) 65                      b) 155    c) 310    d) -155    e) Ninguna de las anteriores
- 10) Al resolver  $(-3)(2) - (-2)(4)$  se obtiene:  
a) 14                      b) -16                      c) 2                      d) -14                      e) Ninguna de las anteriores
- 11) Al resolver:  $3/2 - 1/3 + 1/4$  se obtiene:  
a) 17/12                      b) 1                      c)  $\frac{1}{4}$                       d) -25/12                      e) Ninguna de las anteriores
- 12) Al resultado que se tiene al operar  $(1/2 + 1/3)(1 - 1/5) : (2 - 1/3)$   
a) -2/5    b) 2/5                      c) -20/9    d) 20/9                      e) Ninguna de las anteriores
- 13) Escribe = ó  $\neq$ . En caso de que sea igual escribe si es posible, el nombre completo de la propiedad que se aplicó:  
a)  $(-4) + 6 + 5 \dots\dots 5 + 6 + (-4)$   
b)  $2 + 6 + 3 - 2 \dots\dots 6 + 3$   
c)  $7 - 4 + 3 \dots\dots 7 + 3 - 4$





- d)  $36 : (6 - 4) \dots\dots 6 - 9$
- e)  $(r + u) : p \dots\dots r : p + u : p$
- f)  $(-a) + p + (-a) \dots\dots p$
- g)  $m - (-p) + p + t \dots\dots m + t$

14) Calcula las siguientes potencias y raíces

$5^3 = \dots\dots\dots$	$(-5)^2 = \dots\dots\dots$	$\sqrt[4]{81} = \dots\dots$
$(-5)^3 = \dots\dots\dots$	$(-3)^5 = \dots\dots\dots$	$\sqrt[3]{27} = \dots\dots$
$(-3)^4 = \dots\dots\dots$	$13^0 = \dots\dots\dots$	$\sqrt[3]{-27} = \dots\dots$
$(-3)^4 = \dots\dots\dots$	$-3^0 = \dots\dots\dots$	$\sqrt[4]{-81} = \dots\dots$

- 15) El MCD (máximo común divisor) de 9, 6, 12 es:  
a) 3                      b) 36                      c) 6                      d) 12                      e) Ninguno de los anteriores

- 16) El MCM de 3, 5, 10, 14, 42 es:  
a) 3                      b) 1                      c) 210                      d) 420                      e) Ninguno de los anteriores

- 17) ¿Qué tanto % representa 17 de 68?  
a) 4%                      b) 400%                      c) 25%                      d) 11.56%                      e) Ninguno de los anteriores

- 18) 3,6 decímetros convertidos a metros son:  
a) 36 m    b) 0,36 m                      c) 0,036m                      d) 360 m                      e) Ninguna de las anteriores

- 19) ¿A cuántos centímetros corresponden 1,15 metros?  
A) 115 cm.                      B) 11,5 cm.                      C) 1,15 cm.                      D) 1.150 cm.

- 20) ¿A cuántos kilos corresponden 2.000 gramos?  
A) 2 Kg.    B) 20 Kg.                      C) 200 Kg.                      D) 2000 Kg.

- 21) Un individuo va al supermercado y gasta \$900. A esta cantidad se le debe de agregar el impuesto que corresponde al 7% ¿Cuánto es el valor total a pagar?  
a) \$63    b) \$963    c) \$1053                      d) \$1530                      e) Ninguno de los anteriores

- 22) Para cosechar un campo de berenjenas se emplearon 5 obreros durante 8 horas. Para terminar en 4 horas se requerirán de:  
a) 20 obreros  
b) 40 obreros  
c) 10 obreros  
d) 15 obreros  
e) Ninguna de las anteriores

- 23) Un auto recorre 67 kilómetros cada hora. Si debe recorrer 390 Km., al llevar 4 horas de viaje, ¿cuántos kilómetros le faltan para llegar?  
A) 122    B) 268    C) 323    D) 22

- 24) Si el perímetro de un rectángulo es 36 cm. y su ancho mide 6 cm. ¿Cuánto mide su largo?  
A) 18 cm.                      B) 24 cm.                      C) 12 cm.                      D) 6 cm.

- 25) Al determinar la mitad de la mitad de la tercera parte de 12 se obtiene:  
A) 1                      B) 2                      C) 4                      D) 6

26) Escribir en forma simbólica las siguientes expresiones:

- a) Un número desconocido: .....
- b) El siguiente de dicho número: .....
- c) El siguiente del doble de dicho número: .....
- d) El doble del siguiente de dicho número: .....
- e) El anterior a dicho número: .....
- f) La mitad del número anterior a dicho número: .....
- g) El cuadrado de dicho número: .....





34) Lean los ingredientes de la receta y respondan:



- a) Si hay 250 gramos de harina de mandioca, ¿qué cantidad de harina es la que falta para los chipás?
- b) ¿Qué cantidad de queso provolone hay que comprar si en la heladera hay 400 gramos?

### DESAFÍOS MENTALES

Ponemos a prueba tu capacidad de resolver problemas

#### Desafío Nº 1

¿Puedes resolver ésto?

$$\begin{matrix} \text{Red} + \text{Red} + \text{Red} & = & 60 \\ \text{Red} + \text{Blue} + \text{Blue} & = & 30 \\ \text{Blue} - \text{Yellow} & = & 3 \\ \text{Yellow} + \text{Red} + \text{Blue} & = & ? \end{matrix}$$

Escribe tu respuesta y reta a tus amigos:

familias.com

#### Desafío Nº 2

Tres niñas llamadas Blanca, Rosa y Violeta tiene cada una un vestido de distintos colores: blanco, rosa y violeta. Ninguna niña tiene el nombre del color de su vestido. Violeta nos dice que su vestido no es blanco. ¿De qué color es el vestido de cada niña?

- Blanca tiene un vestido de color.....
- Rosa tiene un vestido de color.....
- Violeta tiene un vestido de color.....

Podés ayudarte con el siguiente cuadro:

	Blanca	Rosa	Violeta
vestido blanco	X		X
vestido rosa		X	
vestido violeta			X





## PALABRAS FINALES...

*"Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo." (Eduardo Galeano)*

El estudiante no debe ser un receptor pasivo, debe transformarse en el protagonista de su estudio, un procesador de información que valora y critica, amplía y cuestiona, compara y reconstruye la información. Un investigador capaz de descubrir, explicar y crear.

Las técnicas de estudio permiten simplificar y optimizar el aprendizaje, son alternativas y pautas concretas que te ayudan a tener un papel más activo en la construcción del conocimiento, facilitando el diseño de una estrategia de estudio personalizada.

Quizá has podido reflexionar acerca de la mayor o menor utilidad de emplear distintos tipos de técnicas de estudio. Sin embargo, uno de los puntos esenciales es que analices qué motivos tienes para estudiar. Recuerda en este punto, que una motivación es, sencillamente, aquello que te "mueve" a realizar algo para obtener o lograr una meta.

Debes preguntarte ante una determinada asignatura que deseas conseguir, cuáles son los motivos principales que te llevan a estudiar, es para: ¿aprenderla? ¿Obtener una buena nota? ¿Impresionar al profesor o compañeros? ¿Profundizar en sus contenidos?

Estas preguntas están relacionadas con la meta académica que te propongas. Una vez decidida la meta académica elegirás que estrategia de aprendizaje vas a utilizar para alcanzarla.

Para ello debes asumir un compromiso personal, plantearte metas alcanzables a corto, mediano y largo plazo y cumplirlas, ser perseverante en el aprendizaje, ser responsable, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás; dedicar tiempo y energía para alcanzar la meta final: tu graduación.

**"El viaje no termina jamás. Solo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración... El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje. "**

**(José Saramago)**

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana
- BARRIGA A. Frida y HERNÁNDEZ R. Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista, 2ª edición. Mc Graw Hill.
- BELTRÁN, J. (1993): Intervención psicopedagógica. Madrid
- BELTRÁN, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid
- CARLINO, Paula (2005): Escribir, leer y aprender en la Universidad. Fondo de Cultura Económica.
- CASTIGLIONE, A., DOMÍNGUEZ M.P., MISSIO D., PALADEA, M., QUEVEDO, M. "Metodología de Estudio – Cartilla de apoyo al ingreso 1996. Dpto. de Ciencias de la Educación – Unse.
- Curso "Técnicas de Estudio" – Programa Conectar Igualdad – Ministerio de Educación de la Nación (En línea) [http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/tecnicas\\_estudio.html](http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/tecnicas_estudio.html) (Consultado en Marzo de 2014)
- Herramientas maestras. (En línea) [http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/mapas\\_conceptuales.htm](http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/mapas_conceptuales.htm) (Consultado en Marzo de 2014)
- LUNA, Hady. Cartilla "Curso de ingreso 2012. Aprendizaje autónomo"- Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Salud – UNSE – (En línea) [http://fhu.unse.edu.ar/ingreso2012/cartilla\\_aafile.pdf](http://fhu.unse.edu.ar/ingreso2012/cartilla_aafile.pdf) (Consultado en Marzo de 2014)
- MONEREO, C. Y POZO, Juan I. (2003) "La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía". Madrid. Síntesis.
- POZO, J.I. (1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata "Estrategias para enseñar, estrategias para aprender: o como ser estratégicos para que nuestros alumnos también lo sean". Ponencia de Juan Ignacio Pozo en el 5º Congreso Internacional de Educación, realizado en Buenos Aires los días 13 y 14 de febrero de 2006.



## ANEXO

### INTRODUCCIÓN AL ESTILO APA PARA CITAS Y REFERENCIAS

*Mtra. Ana Cuevas Romo (Universidad de Celaya) Dr. Sergio Méndez Valencia (Universidad de Celaya)  
Revisado por Dr. Roberto Hernández Sampieri (Universidad de Celaya e Instituto Politécnico Nacional)*

La manera adecuada de recopilar la información es, como ya se mencionó, siguiendo protocolos aceptados por la comunidad científico- académica. Para lo anterior existen diversos estilos de publicación algunos de los cuales se mencionan a continuación.

- Estilo

APA: fue creado por la American Psychological Association (APA). Es el más utilizado por la comunidad científico académica a nivel nacional e internacional, tanto en trabajos de investigación orientados a las ciencias sociales y económicas, como en las ciencias exactas.

La tendencia es que la mayoría de las asociaciones se adhieran a este estilo de publicación.

- Vancouver: se basa en gran parte en el estilo de la National Library of Medicine y se usa en publicaciones médicas.
- Harvard: se utiliza preponderantemente en áreas como la física y las ciencias naturales.
- MLA: fue desarrollado por la Modern Language Association y en ocasiones se usa para presentar informes y trabajos de investigación.
- Otros más son el Chicago Style, el Turabian, el Gost, el SIST02, etcétera.

El presente manual tiene la finalidad de ejemplificar las características básicas del estilo APA para citar fuentes y hacer la lista de referencias, así como para presentar tablas y figuras.

Es importante resaltar que este manual introductorio no pretende sustituir al Manual de la APA, segunda edición en español, sino servir como una guía introductoria al mismo.

#### INTRODUCCIÓN AL ESTILO APA PARA CITAS Y REFERENCIAS

**¿Qué son las citas en el texto?** Son aquellos marcadores que se incluyen al redactar un documento (por ej, un reporte de resultados) con el fin de mostrar al lector la fuente de cierto fragmento del texto. En el estilo APA, estos datos se integran junto a la información que fue tomada de la fuente que se cita, y normalmente va entre paréntesis.

#### **¿Por qué utilizar un estilo específico en las citas y referencias de un texto?**

Para estandarizar la forma como se realizan las citas de otras fuentes al escribir un texto académico o publicación. Si no se utilizara un estilo específico, habría confusión en cuanto a qué información incluir, en qué orden y cómo entenderla.

**¿Qué es la lista de referencias?** Es la lista que se presenta al final de un documento académico que incluye todos los detalles bibliográficos de las fuentes que se consultaron para redactar dicho documento, y proveer al lector la información que necesita para localizar y consultar cada fuente.

**¿Por qué es necesario incluir citas y referencias en un texto?** Porque de esta manera se reconoce y da crédito a la fuente original (en la cita en el texto), y además se provee al lector la información necesaria para que ubique dicha fuente (en la lista de referencias).

#### CITAS EN EL TEXTO

##### **¿Cuándo citar?**

Siempre que se utilizan datos o ideas obtenidos de otra fuente, se debe citar ésta para darle el debido crédito al autor o autores (y evitar el plagio), así como para indicar al lector de dónde se obtuvo la información.

**¿Qué se incluye en la cita?**

En una cita en el texto del documento se debe incluir el autor y el año de publicación.

<i>Caso</i>	<i>¿Cómo se cita?</i>	<i>Ejemplo</i>
Un autor	Apellido, año de publicación.	Ancuro, 2009
Dos autores	Apellido del primer autor y apellido del segundo autor, año de publicación.	Ramírez y Díaz, 2005
autores	Citas subsecuentes: apellido del primer autor, seguido de la frase "et al." (sin cursivas y con un punto), año de publicación.	Baptista, 2010 Hernández Sampieri et al., 2010
Seis o más autores	Apellido del primer autor, seguido de la frase "et al.", año de publicación.	
Grupos como autores	El nombre del grupo se escribe completo en la primera cita y el año de publicación. Si sus siglas son muy conocidas se puede abreviar a partir de la siguiente.	Organización de las Naciones Unidas, 2004 ONU, 2004
Sin autor	Cuando un documento no tiene autor, se citan las primeras palabras de la referencia (por lo común, el título) y el año de publicación.	Discurso y publicidad, 2004
Autor anónimo	Citar la palabra "anónimo" y el año de publicación.	
Autor con varias obras en el mismo año	Cuando un autor tiene varias obras publicadas en el mismo año, es necesario diferenciar una obra de otra agregando una letra en minúscula (a, b, c, d...) después del año de publicación.	Ancuro, 2009a Ancuro, 2009b
Autores con el mismo apellido	Cuando se cita a dos autores diferentes que comparten el mismo apellido, se agregan las iniciales del nombre para identificarlos.	López, G., 2008 López, L., 2009
Fecha desconocida	Cuando se cita un documento sin fecha disponible, en el lugar donde iría el año de publicación, se escribe la abreviatura s.f.	Aguirre, s.f.
Trabajos clásicos	Cuando se cita una obra clásica muy antigua, se cita el año de la traducción que se consultó antecedido por la abreviatura trad.	Aristóteles, trad. 1998

**¿Dónde se incluye en la cita el autor o los autores?**

El nombre del autor se escribe dentro o fuera del paréntesis del llamado según sea el caso:

<i>Casos</i>	<i>Ejemplo</i>
Cuando la fuente original es parte de la frase, el autor se ubica fuera del paréntesis.	Ramírez y Díaz (2005) identificaron los factores... En el estudio publicado por Hernández et al. (2008) se encontró que...
Cuando la fuente original no es parte de la frase, se ubica dentro del texto.	Los principales factores que influyen en... (Ramírez y Díaz, 2005).

**¿Cómo identificar si es cita textual o de referencia?**

Al citar otras fuentes, las citas pueden ser textuales o de referencia en el texto:





<i>Tipo de cita</i>	<i>Indicaciones</i>	<i>Ejemplo (los comentarios en cursivas son indicaciones para comprender el ejemplo)</i>
<b>Citas textuales:</b> fragmento de texto tomado directo de la fuente (palabra por palabra) y sin modificar. Debe ser fiel al texto original (ortografía, puntuación y gramática).	<p><i>Menos de 40 palabras:</i> el texto citado se encierra entre comillas. Se cita el autor, el año y el número de página (p.) o páginas (pp.), o número de párrafo de donde se tomó el fragmento citado literalmente.</p> <p><i>Más de 40 palabras:</i> se incluye en un bloque independiente a una distancia de cinco espacios desde el margen izquierdo, a doble espacio, sin comillas.</p>	<p>“Los factores que influyen en la motivación de los turistas que visitan albergues ecológicos en la región del sureste del país son...” (Ramírez y Díaz, 2005, p. 183).</p>
<b>Citas de referencia en el texto:</b> cuando se resume o parafrasea la información o idea que se tomó de otra fuente.	Se resume, comenta o parafrasea la información de otros autores, pero mediante sus propias palabras. Se cita el autor y el año de publicación	<b>Comentario propio:</b> en estudios previos se han identificado los principales factores que motivan a los turistas a hospedarse en albergues ecológicos del sureste del país, uno de éstos es el deseo de ayudar a la conservación de la fauna (Ramírez y Díaz, 2005).

## LISTA DE REFERENCIAS

### Concordancia de las citas en el texto y la lista de referencias:

todas las fuentes citadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias (bibliografía). Es necesario verificar que las entradas de la cita y su referencia sean congruentes. En las citas en el texto se incluyen el nombre del autor y el año de publicación. Normalmente, éstos son los primeros datos que se escriben en la referencia completa para que el lector las pueda identificar de forma inmediata.

### Orden de las referencias:

en la lista las referencias se deben ordenar alfabéticamente por el apellido del autor, que es el primer dato incluido en la referencia. Cuando se enlistan varias publicaciones de un mismo autor, se ordenan por el año de publicación, primero el más antiguo.

### Datos que se deben incluir en las referencias:

debido a que la lista de referencias tiene la finalidad de proporcionar la información necesaria para que el lector localice y consulte las fuentes citadas, se deben incluir todos los datos de manera precisa y completa, normalmente estos incluyen: autor, fecha de publicación, título y datos de la publicación.

### Recuperación de información en fuentes electrónicas:

si además la fuente citada se recuperó de manera electrónica, se debe incluir la fecha de recuperación (fecha en la que fue consultada en Internet) y la dirección electrónica de donde se obtuvo.



Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo <sup>1</sup>
Publicaciones periódicas	Artículo de revista científica	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. Título del artículo. En cursivas el nombre de la revista científica, volumen, número entre paréntesis si lo tiene, número de página en la que inicia-número de página en la que termina el artículo. Si fue recuperado electrónicamente incluir el digital object identifier (doi).	Smith, E. (2009). What can secondary data analysis tell us about school exclusions in England? <i>International Journal of Research &amp; Method in Education</i> , 32 (3), 89-101. doi: 10.1080/17437270902749304.
	Artículo de periódico	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. Título del artículo. En cursivas el nombre del periódico, número de página(s) del artículo.	Olmos, R. (2009, 31 de enero). Generan bioplásticos con bacterias marinas. <i>Reforma</i> , p. B6.
Libros, folletos, etc.	Libro	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. En cursivas el título del libro (si no es la primera edición, especificar número de ésta y la abreviatura Ed.). Localidad, País: Editorial.	Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). <i>Metodología de la investigación (5a Ed.)</i> . México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
	Libro editado	Apellido del editor, iniciales del nombre del editor. Entre paréntesis la abreviatura de editor Ed. (si son varios es Eds.) Entre paréntesis el año de publicación. En cursivas el título del libro (número de edición). Localidad, País: Editorial.	Piano, V. L. y Creswell, J. W. (Eds.). (2008). <i>The mixed methods reader</i> . Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
	Capítulo en un libro editado	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. Título del capítulo. Iniciales del nombre del editor y apellido del editor. Entre paréntesis la abreviatura de editor Ed., en cursivas el título del libro (de la página-a la página). Localidad, País: Editorial.	Aguilar, M., Cuevas, A., Méndez, S., Muñiz, V. y Ornelas, P. (2009). ¿Cómo formar investigadores? Caso: Universidad de Celaya. En A. J. García, M.V. Hernández y M.E. Acevedo (Eds.), <i>Cómo formar investigadores: casos exitosos</i> (pp. 151-173). Puebla, Puebla, México: FIMPES.
Informes técnicos y de investigación	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. En cursivas el título del informe. Entre paréntesis número del informe si lo tiene. Nombre del departamento, institución u oficina que publicó el informe, si éste no es muy conocido, va precedido por el nombre de la institución de mayor rango a la que pertenece.	Mazzeo, J., Druesne, B., Raffield, P. C., Checketts, K. T. y Muhlstein, A. (1991). Comparability of computer and paper-and-pencil scores for two CLEP general examinations (Informe de la junta universitaria, No. 91-5). Princeton, NJ, EE. UU.: Educational Testing Service.	
Actas de asambleas y simposios	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. En cursivas el título del acta o documento. La palabra "En" inicial y apellido del editor. Entre paréntesis la abreviatura de editor Ed., en cursivas el nombre del Simposio. Localidad, País: Editorial.	Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in Personality. En R. Dienstbier (Ed.), <i>Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation</i> (pp. 237-288). Lincoln, EE. UU.: University of Nebraska Press Teddlie, C. y Yu, F. (2008). Different sampling techniques for mixed methods. En J. W. Creswell (Eds.), <i>The mixed methods reader</i> (pp. 199-228). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.	

<sup>1</sup> Algunos ejemplos fueron tomados del Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2010) (3a. Ed.). México, D. F., México: El Manual Moderno.



Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo
Actas de asambleas	Documento presentado en una asamblea, no publicado	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivos el título del documento.</i> La frase "Documento presentado en" nombre de la asamblea. Localidad, País: Editorial	Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008, noviembre). <i>El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto.</i> Documento presentado en el 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Villahermosa, Tabasco, México
	Disertación doctoral no publicada	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivos el título de la disertación.</i> La frase "Disertación doctoral no publicada", Universidad, Localidad, País.	Muro, J. L. (2008). <i>La cultura organizacional en la comunidad universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Celaya.</i> Disertación doctoral no publicada, Universidad de Celaya, Guanajuato, México.
Disertaciones doctorales y tesis de maestría	Tesis de maestría no publicada	Apellido del autor, iniciales del nombre del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivos el título de la tesis.</i> La frase "Tesis de maestría no publicada", Universidad, Localidad, País.	Méndez, S. (2008). <i>Caracterización del clima y la cultura organizacional del primer club de afiliación y lealtad para un equipo de fútbol en México.</i> Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Guanajuato, México.
Manuscrito	Manuscrito no publicado con cita de una universidad	Apellido e inicial del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivos el título del documento.</i> La frase "Manuscrito no publicado", nombre de la institución, país	Guerrero, A. (2010). <i>Nuevas tendencias de medición en la educación.</i> Manuscrito no publicado, Universidad de Celaya, Guanajuato, México.
Medios audiovisuales	Cinta cinematográfica	Apellido e inicial del creador o colaboradores principales (productor, director o ambos) y entre paréntesis su función. Entre paréntesis el año. <i>En cursivos el título de la cinta.</i> Entre corchetes la frase [Cinta cinematográfica]. País: Distribuidor	Varda, A. (Guionista/Directora). (2000). <i>Les gloneurs et la gloneuse.</i> [Cinta cinematográfica]. Francia: Ciné Tamaris.
	Episodio de un programa de televisión	Apellido e inicial del guionista y entre paréntesis su función (Guionista) y apellido e inicial del director y entre paréntesis su función (Director). Entre paréntesis el año. Título del episodio y en corchetes la frase [Episodio de una serie de televisión]. La palabra "en" y la inicial y apellido del productor y entre paréntesis su función (Productor), <i>en cursivos el título del programa de televisión, Localidad, País. Compañía.</i>	Horowitz, A. y Kitzis, E. (Guionistas) y Edwards, P. A. (Director). (2009). <i>This place is death</i> [Episodio de una serie de televisión]. En D. Lindelof y C. Cuse (Productor), <i>Lost</i> , Nueva York, NY, EE. UU.: ABC Studios y Bad Robot Productions
Medios electrónicos	Documento electrónico	Apellido e inicial del autor. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivos el título del trabajo.</i> El <i>digital object identifier (doi)</i> del documento si cuenta con él o la frase "Recuperado de" y el link completo si no cuenta con doi.	European Union (2010). <i>Eurostat regional yearbook 2010.</i> doi: 10.2785/40203 Cuevas, A. (2004). <i>Profesional respectability for local journalists in Ireland.</i> Recuperado de <a href="http://bb.udec.edu.mx/webapps/portal/frameset.jsp?/course.pl?course_id= 493_1">http://bb.udec.edu.mx/webapps/portal/frameset.jsp?/course.pl?course_id= 493_1</a>
	Artículo en un boletín electrónico	Apellido e inicial del autor. Entre paréntesis el año y mes de publicación. Título del artículo. <i>En cursivos el título del boletín.</i> La frase "Recuperado de" y el URL	World Tourism Organisation (2007, enero). <i>Latest advances in the sustainable tourism - eliminating poverty.</i> <i>World Tourism E-bulletin</i> , 12. Recuperado de <a href="http://www.world-tourism.org/sustainable/ebulletin/jan2007eng.htm#33">http://www.world-tourism.org/sustainable/ebulletin/jan2007eng.htm#33</a>





Tipo de publicación		¿Qué se incluye en la referencia?	Ejemplo
Medios electrónicos	Documentos de varias páginas creados por una organización privada, sin fecha	Nombre de la organización. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título</i> . La frase "Recuperado de" y el URL	Comercio Justo México (2009). <i>Comercio Justo</i> . Recuperado de <a href="http://www.comerciojusto.com.mx/">http://www.comerciojusto.com.mx/</a>
	Documento independiente, sin autor, sin fecha	<i>En cursivas el título del documento</i> . (s.f.). La frase "Recuperado de" y el URL	<i>Fair Trade Survey</i> . (s.f.). Recuperado de <a href="http://www.globalfootprints.org/teachers/activities/trade/fairtradesurvey.htm">http://www.globalfootprints.org/teachers/activities/trade/fairtradesurvey.htm</a>
	Informe gubernamental disponible en el sitio Web de una agencia de gobierno, no se indica fecha de publicación	Agencia de gobierno. Entre paréntesis el año de publicación. <i>En cursivas el título del informe</i> . La frase "Recuperado de" y el URL	United States Sentencing Commission (2008). <i>Sourcebook of federal sentencing statistics of 2007</i> . Recuperado de <a href="http://www.uscv.gov/annrpt/2007/sbtoc97.htm">http://www.uscv.gov/annrpt/2007/sbtoc97.htm</a>
	Mensaje dirigido a un foro o grupo de discusión en línea	Apellido e inicial del autor. (Año, día y mes de publicación). Título del artículo y entre corchetes el número de mensaje [Mensaje #]. La frase "Mensaje dirigido a" el URL	Mendoza, C. P. (2009, 20 de noviembre). Investigación de mercados utilizando nuevas tecnologías [Mensaje 18]. Mensaje dirigido a <a href="http://groups.yahoo.com/group/Invmerctic/message/18">http://groups.yahoo.com/group/Invmerctic/message/18</a>
	Archivo de datos disponible de una agencia gubernamental	<i>En cursivas el título</i> . ["Archivo de datos"]. Localidad, País: agencia gubernamental	<i>Encuesta Nacional de la Juventud 2005: esfera de la vida privada</i> . [Archivo de datos]. México, D.F., México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística
Software	Programas de cómputo	Apellido e inicial de autor. Nombre del software o programa (versión entre paréntesis) [La frase Software de cómputo entre corchetes]. Localidad, País: compañía desarrolladora	Comunicometría, S. C. (2010). <i>STATS (versión 2)</i> [Software de cómputo]. México, DF, México: McGraw-Hill Interamericana

### NUMERACIÓN DE TABLAS Y FIGURAS

Las tablas y figuras se numeran en arábigo siguiendo el orden en que se mencionan por primera vez en el texto. Su tipografía deberá tener las mismas fuentes que el contenido del documento.

**Tablas:** El encabezado debe ser preciso y descriptivo de la información que contiene la tabla, va en la parte superior de ésta. Su tipografía deberá tener las mismas fuentes que el contenido del documento.

**Figuras:** Son las fotografías, mapas, diagramas, esquemas, dibujos, gráficas y cualquier clase de ilustración. El título debe ser preciso y descriptivo de la información que contiene la figura, va en la parte superior de ésta.

## PAUTAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS

### INFORME:

Consiste en una redacción escrita en tercera persona (se observa, se considera) en lenguaje informativo que comunica algo ocurrido con la mayor objetividad y en los detalles considerados relevantes pero sintéticamente expresados.

Es una de las formas en la que se muestran los resultados obtenidos de una investigación de cualquier tipo, en un grupo de trabajo de campo, una actividad cultural, etc.

El informe tiene la siguiente estructura:

- 1. Carátula:** se indica nombre del establecimiento, carrera, cátedra, curso, nombre del alumno participante, título completo, nombre del docente orientador de la actividad y año en que se realizó.
- 2. Introducción:** planteo y consideración de la situación en la que se desarrolló el trabajo. Pueden incluirse agradecimientos y colaboraciones especiales.
- 3. Desarrollo:** cuerpo principal del trabajo. Se suele dividir en capítulos y puede incluir esquemas, diagramas y dibujos.
- 4. Conclusión:** puede plantearse en forma de resumen o síntesis; así también consideraciones, recomendaciones, etc.
- 5. Bibliografía:** los autores se registran en orden alfabético y se consigan de la siguiente manera:

*Apellido del autor:* con letra mayúscula de imprenta, separado el nombre (en letra minúscula). Ej.: PEREZ de ZAPATA, Nélica. *Título de la obra. Editorial. Lugar de edición. Fecha de edición. Número de páginas de la obra*

De acuerdo a la función que cumplen, pueden ser:

- **Informe Descriptivo:** se limita a describir hechos o narrar sucesos o procesos sin comentarios, interpretaciones o juicios valorativos.
- **Informe Interpretativo:** Además de exponer los hechos o situaciones, contiene una explicación hipotética de los mismos, una interpretación o una valoración de lo ocurrido



## MONOGRAFÍA:

### ¿Qué es una monografía?

El trabajo monográfico es un trabajo escrito, dedicado a un asunto muy restringido y bien delimitado, con nivel de investigación rigurosa. No se trata de una copia, sino de una elaboración personal, resultante de una búsqueda metódicamente sistematizada de información.

Pasos para realizar una monografía:

**1. Elección del tema**

**2. Búsqueda de información**, primeras lecturas exploratorias y consulta a personas expertas en la materia

**3. Plan operativo:** consiste en definir concretamente las tareas por realizar, planificar el trabajo, controlar el desarrollo, plantear las dificultades, etc.

**4. Realización de las tareas previstas y redacción del primer borrador.**

**5. Evaluación intermedia:** a partir de una relectura detallada, se pueden hacer los ajustes necesarios. También, se puede consultar nuevamente a las personas idóneas (frecuentemente hay un tutor o director de tesis que orienta el trabajo). Si es necesario, modificar la planificación inicial.

**6. Plan de redacción definitivo:** para exponer el trabajo, se ajustan los títulos, párrafos, cantidad de páginas, gráficos, etc.

### Algunas consideraciones a tener en cuenta al elaborar una monografía

Los temas pueden ser numerosos y diversos; en caso de ser asignados por el profesor, sólo habrá que reflexionar sobre cómo presentarlos y no alejarse del asunto por tratar. Es conveniente preguntarse antes de la elección definitiva del tema:

- ¿Es posible desarrollarlo en el tiempo y con la bibliografía disponible?
- ¿No es demasiado amplio, abarcativo, vago o impreciso?
- ¿Existe algún libro o artículo de lectura imprescindible?
- ¿Por dónde empezar?
- El tema que deseo tratar, ¿es posible?

En el momento de la elección del tema, se debe considerar, además, la situación particular del autor—monografía—investigador, reconocer las propias limitaciones, los intereses personales, la disponibilidad de tiempo, la posibilidad de consulta de documentos o libros, el manejo de idiomas para el acceso a determinado material, etc.

### Partes de una monografía:

Carátula o Portada:

- o Título
- o Nombre y apellido del autor
- o Institución y curso
- o Fecha de presentación

Índice o Sumario:

- o Introducción
- o Capítulo o sub-divisiones
- o Títulos
- o Subtítulos
- o Ilustraciones
- o Conclusiones
- o Bibliografía

Introducción:

- o Planteamiento del problema a resolver
- o Objetivos del trabajo
- o Supuestos y limitaciones
- o Autores que hacen verdaderos aportes y enunciados
- o Dificultades

Desarrollo:

**Puedes dividir en capítulos, secciones, títulos, ilustraciones.**

**Debes distinguir:**

Datos recopilados en forma textual (citas).

Datos extraídos e interpretados según el criterio de cada autor.

Elaboración auténtica y personal del autor de la monografía.

De las citas textuales, debes colocarlas entre comillas y aclarar el autor y la fuente al pie de página.