

**De la indiferencia a la motivación.
 Desafíos a nuestras prácticas en la Hipermodernidad**

Carla Palumbo¹

Introducción

La desmotivación es un problema central para muchos docentes. En los salones observamos niños dibujando, conversando, que no desean realizar las mismas actividades que sus compañeros y que lo manifiestan verbalmente, “no quiero aprender”, “no quiero escribir”. Asimismo, hay niños con preocupaciones más relevantes para ellos que aprender.

Este problema nos llevó a cuestionar cómo generar propuestas educativas que desafíen a la cultura hipermoderna. Consideramos a la desmotivación en el aula desde lo social y no desde lo psicológico o lo didáctico únicamente. Esto se debe a que comprendemos que la desmotivación tiene raíces más complejas que la personalidad o la falta de estrategias docentes sino que involucra a la sociedad de la que formamos parte.

Comprendiendo a nuestra sociedad hipermoderna

Vivimos en una sociedad occidental hipermoderna con vestigios posmodernos. Para Gilles Lipovetsky la posmodernidad es la “era del vacío”, época en la que se privilegia el individualismo, el consumismo, la inmediatez, donde la esperanza y la utopía modernas se desvanecen como causa del descreimiento frente al crecimiento de las injusticias sociales. Mientras que, los aspectos que persisten de la modernidad son el control, la disciplina, el considerar a los conocimientos científicos por sobre todo tipo de saber.

por el sobrearmamento de los bloques, la degradación del medio ambiente... ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmas a las masas... ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío...²

Todo esto exacerbado, multiplicado y agudizado, es la hipermodernidad. Para Lipovetsky, estamos en la era de los hiper: hipercapitalismo, hipernarcisismo, hiperindividualismo, hiperracionalismo, hipervigilancia.³

De la mano del capitalismo van las relaciones de explotación. Este “...encuentra en la indiferencia una condición ideal...”⁴ Es así que se va conformando nuestra sociedad, con ideales opuestos a los colectivos y a favor del “sálvese quien pueda”. La ampliación de la brecha entre ricos y pobres, de la marginalidad, el abandono de la ética y estética y la desconfianza en la ciencia y la tecnología dado a la sobreexplotación del medio, el negocio de las guerras, la persistente discriminación de género y generaciones, son causas y a la vez consecuencias de las ideologías

...la era de la revolución, del escándalo, de la esperanza futurista, inseparable de modernismo, ha concluido. La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento... murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados los innumerables descubrimientos

dominantes: individualismo, consumismo, neoliberalismo, racionalismo... En palabras de Marx, la “...desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de las cosas.”⁵

El individuo hipermoderno

Como producto de esta sociedad, el “individuo hipermoderno” es un sujeto saturado de información, desestructurado, inestable, deudor de modas, influenciado, superficial, escéptico y, por sobre todo, indiferente, apático. Es un sujeto que ha abandonado la esfera social por descreer de ella.

Este individuo oprimido es fruto de la escuela como “Aparato Ideológico del Estado”. “La escuela es un eficaz instrumento por el cual el Estado sustituye a la comunidad por el individuo.”⁶ Es decir, no solo el individuo es oprimido por los AIE sino que el propio Estado también se encuentra en esta misma situación opresora por organismos neoliberales. Por un lado, a nivel micro, podemos pensar en un individuo indiferente, narcisista, sumiso y disciplinado y, por otro lado, a nivel macro, observamos a una sociedad oprimida por organismos que toman el control, imponen ajustes y contribuyen a acentuar la marginalidad. Es la ideología de estos organismos la que penetra en todas las esferas de la sociedad y nos hace replantearnos si vivimos el “fin de las utopías”.

El vacío

La “era de vacío” quiere expresar el individualismo en el que vivimos, la fragmentación social, la ausencia de objetivos comunes, la “deserción social” y la ruptura de las relaciones interpersonales y de construir con otros. Lipovetsky destaca que a nadie se le

ocurre cambiar la sociedad, no porque nadie piense en eso, sino al contrario, debido a que se piensa en solitario. Son los proyectos colectivos los que buscan el cambio y no los individuales.

Para este autor, cuando se abandona lo social por el placer y el deseo individual, se generaliza la desmotivación, la pérdida de sentido.

... el posmodernismo ... sería la ideología o la lógica cultural de este capitalismo tardío que niega el proyecto de emancipación de la modernidad, no para trascenderlo o superarlo, sino para legitimar la realidad existente; el posmodernismo también niega la historia... considera que ya estamos en la poshistoria, con el mismo propósito: negar un futuro distinto y legitimar el presente... Pero el posmodernismo, lejos de aportar a una toma de conciencia de esta situación, contribuye a condenar a los hombres a la inacción, la impotencia o la pasividad.⁷

El posmodernismo legitima la realidad existente dado que no pretende trascenderla sino perpetuarla. Por ello, muchos intelectuales consideran que nos encontramos en una “poshistoria” en la cual el futuro es una extensión del presente, un presente continuo que nos envuelve en la pasividad, en la indiferencia, en la inacción.

El vacío de sentido, el hundimiento de los ideales debería llevarnos a la angustia, al pesimismo. Pero Lipovetsky sostiene que, al contrario, nos lleva a la indiferencia como sinónimo de apatía y no de pasividad o resignación. Este vacío nos desmotiva, es decir, nos quita el sentido de movilizarnos por algo. Y,

así como nos vuelve “individuos indiferentes”, también las instituciones se reproducen por inercia, en el vacío.

Es así que, no hay fracaso o resistencia al sistema, la apatía es la nueva forma de socialización.

La utopía, motor de cambio

Jürgen Habermas propone retomar el proyecto moderno, es decir, los proyectos colectivos donde la utopía es un horizonte a seguir, una forma de sentir, hacer y pensar. Todo proyecto de emancipación depende indudablemente de una utopía. Fullat la define como construcción creativa de una nueva posibilidad frente a una realidad social y política opresora. “*La utopía... posee un papel creador de nuevas situaciones, para lo cual niega previamente la actualidad...*”⁸ Niega la realidad existente por no ser una posibilidad humanizadora sino explotadora. Para ello, la reconoce pero la rechaza creando una nueva situación ideal y promoviendo proyectos que tiendan a su alcance.

La desmotivación en el aula, un problema más complejo

La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años... el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado... la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo... Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el

*aburrimiento... de los escolares... sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo... investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más estos deshabetan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío.*⁹

La indiferencia de los individuos en la sociedad se observa en la apatía escolar. A simple vista, se define a los niños como carentes de atención, escépticos, nada les atrae, no tienen intereses de aprender. Por ello, siempre nos han inculcado a los educadores a buscar mejores estrategias didácticas, a innovar, mejorar los recursos, animar las actividades. Desde esta perspectiva, los docentes basados en el “modelo centrado en el aprendizaje” buscamos la motivación de los niños a través de múltiples estrategias para lograr los objetivos propuestos desde la enseñanza. Es decir, somos los docentes quienes nos proponemos objetivos a alcanzar y desplegamos una serie de estrategias y actividades que los alumnos tienen que realizar para lograr el aprendizaje.

Al indagar acerca del contexto socio-político de la desmotivación se aprecia que esta tiene raíces más profundas y que se relacionan con un proyecto de vida, un proyecto de sociedad y, por lo tanto, con una utopía. Es así que, desde el “modelo centrado en la formación” y la educación problematizadora, la motivación es mucho más compleja que la búsqueda de estrategias didácticas porque involucran al contexto. En palabras de Libâneo, la educación transformadora “*revela la fuerza motivadora del aprendizaje*”¹⁰

En un diálogo crítico entre los sujetos de la educación concebimos al aprendizaje como motor para la liberación y transformación. Es decir que, la relación entre aprendizaje y motivación se invierte respecto a la forma inicial como la habíamos pensado. Desde el “modelo centrado en la formación”, el aprendizaje es el motor, mueve hacia un horizonte cuya meta surge de la “reflexión y la acción críticas” y así, siguiendo a Giroux, “se convierten en parte de un proyecto social fundamental”.

La desmotivación se manifiesta en el aula en la falta de metas en los niños y docentes, en el discurso del “no quiero aprender”, frente a distintas estrategias que no dan resultado.

Las características de la cultura hipermoderna influyen, modifican y afectan a la educación, así como esta a la propia sociedad. Uno de los sectores más influyentes y decisivos en nuestros tiempos es la economía.

Todo cambio económico supone cambios en la educación. La ley de mercado se ve reflejada en la oferta y demanda educativa, en las disciplinas, contenidos y metodologías a trabajar en las escuelas, en los valores competitivos que se inculcan para que los sujetos podamos adaptarnos a los cambios continuos debido a los avances tecnológicos. Es por ello, que lo más importante en este tiempo es “aprender a aprender”, para adaptarnos a una sociedad cambiante, llena de incertidumbre.

A la luz de estos “grandes relatos”,. . . nombre con que Lyotard denomina a estos proyectos de la modernidad, se podía fundamentar la institución escolar: formación del espíritu y búsqueda del saber por el saber mismo en las pedagogías

*idealistas... concientización para la emancipación y escuela productiva en las pedagogías de orientación socialista; escuela científica y tecnológica, con base en la biología y la psicología, desprecio por la metafísica y afirmación explícita de fines utilitarios, en las pedagogías de orientación positivista y liberal.*¹¹

No cabe duda de que, entre estos “grandes relatos”, el proyecto de la modernidad que podemos identificar con nuestra escuela es el científico-tecnológico. Todos los contenidos a enseñar son utilitarios, la razón que predomina en nuestro discurso es instrumental, si un saber no tiene una utilidad clara y reconocible se prefiere no enseñarlo, “para qué le va a servir” solemos preguntarnos. En esos cuestionamientos podemos observar una orientación pedagógica positivista y liberal aunque el Programa de Educación Inicial y Primaria y la Ley General de Educación N°18.437 promuevan la integralidad y la concientización.

Los modelos pedagógicos

Gatti y Kachinovsky reconocen tres modelos pedagógicos y los definen como construcciones teóricas que dan cuenta de cómo se interrelacionan los tres polos de la tríada pedagógica: docente/alumno/saber y que implican definiciones y opciones, además de educativas, políticas y éticas. Es por ello que, “Paulo Freire decía que la primera opción que hace un educador no es una opción pedagógica, sino una opción política; y esa opción política condiciona todas las posteriores opciones en el campo pedagógico.”¹²

En la medida en que un modelo posibilita justificar las acciones

pedagógicas, posee una ideología. Por lo que, no puede decirse que las opciones pedagógicas sean neutras cuando antes son opciones políticas. Tanto la toma de decisiones como la costumbre a la rutina implican opciones político-pedagógicas.

Por ello, es importante que reconozcamos los objetivos de cada “modelo pedagógico”.

El proyecto educativo liberal se centró... en la formación del “ciudadano” con misión de neto corte civilizador...

*La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.*¹³

Como presenta Davini, la educación liberal tiene como finalidad el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización de la población. Es por ello que este fin último descarta como objetivo principal el desarrollo de competencias o de un pensamiento racional sino la socialización de los sujetos para el moldeado de ciudadanos civilizados y obedientes que respetan las normas, los mandatos de los superiores y las rutinas fabriles. Los sujetos deben aprender a ser sumisos y respetar a la autoridad, en el caso de la escuela, el maestro. Es por ello que, este proyecto se sitúa dentro del “modelo centrado en la enseñanza”.¹⁴

Por otro lado, también dentro de una pedagogía liberal y de este mismo modelo encontramos una postura diferente propuesta por Platón.

*...la educación debía ser un proceso orientado a conseguir que los estudiantes aprendieran unas formas de conocimiento que les proporcionaran una visión privilegiada y racional de la realidad. La mente sólo podía trascender las creencias, los prejuicios y los estereotipos convencionales de la época y acabar viendo la realidad con claridad mediante el estudio disciplinado de unas formas de conocimiento cada vez más abstractas...*¹⁵

Esta propuesta privilegia la adquisición de conocimiento, a través del empleo de la razón, tendiendo a formas más abstractas. La finalidad es la comprensión y aprehensión de la realidad pero, siempre considerando como verdad única al pensamiento científico y descartando otros tipos de entendimientos. Es decir que, el centro de la tríada didáctica es el saber y este está definido en un currículum prescripto poco flexible.

También, encontramos el “modelo centrado en el aprendizaje”¹⁶ dentro de la pedagogía liberal.

*Las voces modernas que instan a las escuelas a centrarse en desarrollar el potencial individual de cada estudiante, que destacan que los estudiantes deben “aprender a aprender” y que este aprendizaje es más prioritario que amasar conocimientos académicos... el objetivo de la educación es la experiencia del niño. Por lo tanto, la construcción de un currículo con un núcleo común para todos los niños... es imposible.*¹⁷

Frente a la sociedad tan cambiante en la que vivimos, muchos docentes consideran que lo más importante no es aprender contenidos sino estrategias de aprendizaje, esto es “aprender a aprender”. Dada esta situación, lo más relevante son las múltiples experiencias que pueda tener el estudiante para desarrollar sus potencialidades. El centro de la tríada didáctica es el estudiante. De esta manera, se comprende que es imposible seguir un currículum prescrito si se tiene en cuenta la integralidad del educando y sus individualidades.

Mientras que, dentro de la pedagogía crítica de la resistencia encontramos el “modelo centrado en la formación”.¹⁸

Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.”¹⁹

La educación emancipadora que plantean los críticos de la resistencia, entre ellos Freire, tiene como fin último la liberación de las condiciones de explotación del sistema capitalista, liberación tanto de opresores como de oprimidos. Para ello, es imprescindible la emancipación intelectual, la superación del maestro “bancario” que deposita en sus alumnos el saber, la

superación del alumno para convertirse en educando, la toma de conciencia del mundo. El centro de la tríada no es ya el saber, transformado en saberes, sino la relación educador-educando, relación dialógica cognoscitiva.

Esta pedagogía es humanista porque lucha a favor de la humanización en contra de un modelo social deshumanizador y opresor.

Ideologías en los modelos pedagógicos

Esto nos lleva a que, todo modelo pedagógico posee una ideología de trasfondo. “Según Marx... la ideología es un producto de la imaginación cuyo papel consiste en conservar, justificándola racionalmente, la situación social y política vigente.”²⁰

Marx define a la ideología como construcción imaginaria de la realidad social que, es a la vez reflejo de esta y la enmascara. Su rol es perpetuar el statu quo mediante su racionalización.

La doctrina liberal apareció como justificación del sistema capitalista que, al defender la preponderancia de la libertad y de los intereses individuales en la sociedad...

La pedagogía liberal sostiene la idea de que la escuela tiene por función preparar a los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes individuales.”²¹

La pedagogía liberal, ya sea tradicional, nueva o democrática, justifica y conserva el capitalismo, el individualismo. Los sujetos según sus competencias desempeñan roles sociales promoviendo la igualdad de oportunidades y enmascarando la desigualdad de condiciones.

Para José Libâneo, la pedagogía crítica de la resistencia no tiene lugar en la sociedad capitalista. Aunque surge como consecuencia de esta, también pretende su superación a través de luchas docentes dentro y fuera de la escuela. *“...partiendo de un análisis crítico de las realidades sociales... la pedagogía progresista no tiene manera de institucionalizarse en una sociedad capitalista, de ahí que ella es un instrumento de lucha de los docentes junto con otras prácticas sociales.”*²²

Entre esas opciones, el docente puede elegir entre ser reproductor de la sociedad y del conocimiento desde una Pedagogía Liberal. Por un lado, el “modelo pedagógico centrado en la enseñanza” es el conocido modelo tradicional, cuyo aprendizaje se da por recepción del conocimiento que posee el Maestro. Mientras que, el “modelo centrado en el aprendizaje”, más conocido como Escuela Nueva, tiene la finalidad de aprender a aprender y parte de una motivación extrínseca, es decir, impuesta. Pero ambos modelos son reproductores del statu quo y no desafían a nuestra sociedad y, por ende, tampoco a la desmotivación.

Para hacer frente a esta desmotivación generalizada y manifestada en la escuela, consideramos que el “modelo centrado en la formación”, desde la Pedagogía Crítica de la Resistencia, es el que aborda esta y otras problemáticas porque reconoce la influencia del contexto en la educación y viceversa.

Camino a la motivación desde el “modelo centrado en la formación”

Para comprender cómo desafiar a la desmotivación debemos saber qué es y qué implica la motivación. Podemos definir a la motivación como *“...un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta...”*²³ Es decir, consistiría en

procesos que comprenden el inicio, la direccionalidad y la continuidad de una conducta determinada. Por consiguiente, deducimos que si no hay motivación no aparecería la conducta señalada o no persistiría. Es decir que, para que haya aprendizaje indudablemente debe haber una motivación.

Existen dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. La primera es impuesta a los niños con un único fin instrumental. Mientras que, la intrínseca, nace desde el interior del “grupo de aprendizaje y formación” y parte desde una preocupación, problematización y cuestionamiento de la realidad, involucrando a los sujetos en la emancipación y comprometiéndolos como intelectuales transformativos. En palabras de Ignacio Pozo, *“lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender”*.²⁴ Y, ese deseo de aprender tiene motivos, valores y expectativas propios. Por lo tanto, desde el “modelo centrado en la formación”, la motivación intrínseca es la que desafía y moviliza al aprendizaje y, por ende, a la transformación de la sociedad.

También Ausubel sostiene que es necesaria la motivación para que el aprendizaje sea significativo. Para que este se produzca, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el objeto debe ser posible de conocer, de aprehenderse y, por lo tanto, debe tener un sentido, un significado para el sujeto cognoscente. Para ello, *“es preciso que... el material... no sea arbitrario, es decir que posea significado en sí mismo...”*²⁵ Y, en segundo lugar, el sujeto debe estar predispuesto al aprendizaje, debe tener motivos para aprender. *“...es necesaria una predisposición para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la*

persona debe tener algún motivo para esforzarse.”²⁶

Es decir que, también para Ausubel los estudiantes deben tener una motivación intrínseca que los movilice al aprendizaje. Sin esta, no es posible que el aprendizaje sea significativo. Por lo que sería un aprendizaje memorístico y sin sentido real para los educandos.

Al hablar de sensibilidad del fenómeno y de aprehensión crítica del fenómeno no estoy de ninguna manera sugiriendo algún tipo de ruptura entre sensibilidad, emociones y actividad cognoscitiva. Ya dije que conozco con todo mi cuerpo: con los sentimientos, con las emociones, con la mente crítica.²⁷

Freire retoma la necesidad de “predisposición” o de “motivación intrínseca” al considerar que toda actividad cognoscitiva involucra los sentimientos y las emociones y, por ende, compromete integralmente a los sujetos. Por lo tanto, podríamos relacionar al aprendizaje significativo con la aprehensión crítica y sensible del mundo, en tanto que este mundo sea susceptible de convertirse en objeto cognoscible.

El mundo como objeto cognoscible no puede ser aprehendido de una sola forma. No hay una única manera de relacionarnos y de conocer. Por ello, Soler plantea la necesidad de realizar un tratamiento multidisciplinar de los temas a abordar. Es decir, debemos analizar al problema en su complejidad, observándolo desde múltiples perspectivas y no reducirlo a un área específica del saber, como el conocimiento científico. Esto nos permite construir una visión global, articulada, interrelacionada e

interdependiente con otras cuestiones y posibilita generar criticidad y reflexión.

. . . tratamiento pluridisciplinar de ciertos temas, a la condición no parcelaria del pensamiento, a la necesaria unidad de ciertos saberes... resulta no solamente de cambios, en mi opinión muy positivos, en las ciencias de la educación, sino también de la evolución general de la sociedad, en la cual los fragmentos del vivir y del saber tienden a articularse en una visión más global del Mundo y de la Humanidad.²⁸

Proponiendo formas

Para que haya aprendizaje, debe haber motivación intrínseca y, por lo tanto, compromiso con la problemática propuesta como “tema generador”. El uso de diferentes maneras de comprensión no hace referencia a estrategias motivadoras sino a la necesidad de comprender el tema de forma compleja, global y significativa.

De acuerdo a la opción del “modelo centrado en la formación”, son múltiples las prácticas educativas que podemos desarrollar en la clase. Pero no debemos olvidar que todas ellas se apoyan en la propuesta de los “temas generadores”, planteada por Freire.

. . . en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido (programático)... se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”... su contenido programático no implica

*finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas.*²⁹

La investigación de un tema o problema en particular constituye el eje de la práctica crítico-reflexiva porque, para ello, los educandos deben definir cuáles son las situaciones problemáticas y cuáles, sus esperanzas y deseos. Por ello, Freire nos dice que *“Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.”*³⁰

Partir de los “temas generadores” no es imposible ya que pueden reconciliarse con los contenidos programáticos pero, sin confundir los objetivos que movilizan al grupo.

Desde este marco, la asimetría docente-alumno debe diluirse. Educar no se trata de una acumulación del conocimiento e inculcación del que sabe más al que no sabe sino, de una construcción entre sujetos educadores y educandos que, en una relación dialógica, se educan y se forman en comunión.

Por ello, los intelectuales transformativos o educadores-educandos dejan de ser Maestro y alumno, el sabio y el ignorante, para convertirse en sujetos sociales comprometidos con su realidad. De esta manera, para Gatti y Kachinovsky, estos intelectuales se reúnen en un “grupo de aprendizaje y formación” dentro del aula.

Siguiendo esta postura, Rancière sostiene que el docente no debe explicar sino cuestionar. Los educandos, comprometidos con su aprendizaje, deben analizar la situación a abordar, establecer relaciones, observar, plantear intervenciones, todo esto sin olvidar de

dar su postura frente al problema, compartiendo lo que piensan y lo que sienten. El educando *“debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces?”*³¹

También Davini promueve la reflexión continua acerca del propio proceso de formación como forma de autoevaluación o praxis, tanto para los educadores como para los educandos. *“Implica que el sujeto esté involucrado en el curso de la acción, en la propia tarea y pueda reflexionar sobre el proceso como forma de verbalizar sus pensamientos y aprender en la práctica y sobre ella.”*³² Así, constituidos en “intelectuales transformativos” cuestionamos nuestras propias prácticas, analizándolas a la luz de nuestra teoría, para optimizarlas.

Dentro de este modelo pedagógico, son pertinentes las prácticas educativas desarrolladas por Davini y que se relacionan íntimamente con la investigación de grupo.

*“El estudio de casos se presenta como una estrategia fértil para vincular las prácticas sociales y escolares al análisis de sus dimensiones y la contrastación con distintas fuentes de conocimiento, tanto de las teorías sistemáticas como de las elaboradas por la experiencia de los sujetos.”*³³ Este posibilita el trabajo colaborativo y reflexivo sobre determinadas situaciones o acontecimientos vinculado a un contexto socio-político-económico específico.

Mientras que, los “trabajos dirigidos al ambiente exterior” consisten en investigaciones mediante los cuales se realiza un relevamiento de datos de la propia comunidad, estudiando las condiciones de vida y tratando de comprender su situación actual, sus necesidades y proyectos. Estos estudios promueven la empatía.

El debate, la discusión y la mesa redonda son prácticas educativas que se suelen enseñar como recurso del lenguaje y no como prácticas democráticas. Debemos hacer uso de estas estrategias como intercambio de posturas, argumentos, opiniones aprendiendo a tomar la palabra, hacernos responsable de ella y a respetarnos.

Por otro lado, la autobiografía pretende que los educandos realicen una mirada introspectiva de sus vivencias que puede ser empleada con diferentes objetivos. Por ejemplo, analizar y discutir estereotipos o tradiciones en la propia experiencia de vida.

Asimismo, pueden conformarse pequeños grupos, con objetivos comunes a corto o mediano plazo, en el que los participantes reflexionen acerca de algún tema, referido a la propia formación: conflicto, colaboración, decisión.

De esta manera, la escuela ya no sustituye a la comunidad por el individuo sino al individuo por la comunidad. Esto no significa dejar de lado la personalidad sino que cada uno puede aportar desde sus talentos, sus ideas, sus acciones a la comunidad. Esto involucra un cambio en la socialización partiendo desde la solidaridad y la cooperación.

Comprendemos que la escuela debería emancipar a los sujetos y no oprimirlos bajo la individualización. Son las capacidades colectivas las que tendríamos que privilegiar y no las competitivas, siguiendo la lógica de mercado.

Desde la pedagogía crítica de la resistencia, la lógica a seguir es la humanización. Para ello, los cambios necesarios son numerosos. Lo importante es continuar con una perspectiva utópica como camino a transitar e involucrar en esta a toda la

comunidad educativa. Esto se debe a que los proyectos colectivos tienen que nacer desde distintos lugares: el aula, la escuela y su comunidad educativa y, la sociedad.

La comunidad educativa debe formar parte y participar activamente como ejercicio democratizador de las prácticas educativas. En este sentido, Giroux plantea “...la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica...”³⁴ Es decir que las escuelas se conformen como ámbitos de participación para el desarrollo de una democracia crítica, donde la comunidad educativa en su totalidad sea responsable y se comprometa con su formación en ciudadanos reflexivos y activos.

Dentro de esa transformación, Elina Dabas sostiene que las “intervenciones (en red) son el desarrollo de la capacidad autorreflexiva y autocrítica, una optimización de la organización autogestora y un cambio en la subjetividad de las personas, lo cual implica también modificaciones en su familia y su medio social.”³⁵ De esta manera, los proyectos colectivos optimizan las relaciones sociales y promueven la construcción de una sociedad más democrática y solidaria, partiendo del propio contexto. Para ello, la escuela tiene un papel central.

De este modo, es importante que la institución educativa suplante la razón cerrada que la gobierna y abra paso a otras posibilidades. Esta “razón ‘cerrada’ también puede denominarse doctrina... sistema de ideas que se clausura sobre sí mismo”.³⁶ Mientras que, la razón abierta es “... una aptitud para elaborar sistemas de ideas... que pueden ser remodelados.” Es decir, que la escuela debe orientar sus prácticas en base a una razón abierta que no considere solo a lo cognitivo sino

también a lo afectivo. Los sujetos cognoscentes somos seres integrales, cuerpo y mente y, de acuerdo a ello, nuestra visión del mundo debe tender a la complejidad.

Para que alcancemos estas metas, son necesarios dos cambios imprescindibles: el punto de partida y la finalidad de la educación.

Por un lado, siguiendo a Jacques Rancière, el punto de partida debería ser la igualdad; el inicio de las relaciones educativas debería ser la igualdad entre los sujetos y no el punto de llegada. Partir de la igualdad y verificarla con cada acción. Educadores y educandos son iguales, no asimétricos, la diferencia es la diversidad de manifestaciones.

Consideramos que esta igualdad debe comprender también la disciplinar. Ir más allá de la inclusión disciplinar hacia una igualdad, donde ninguna disciplina, ninguna forma de conocimiento sea desvalorizada o se privilegie una sobre otra.

Por otro lado, las finalidades educativas de la escuela moderna no son compatibles con la sociedad que, la pedagogía crítica, propone construir. Siguiendo a Soler, deberían ser aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estas involucran la integralidad del ser, comprenden lo cognitivo, lo afectivo, lo interrelacional en relación a valores democráticos, críticos, comprensivos, colaborativos y solidarios.

Las finalidades de “saber” o “aprender a aprender” corresponden a la pedagogía liberal. Pero, desde una pedagogía crítica de la resistencia las finalidades son otras. Estas se relacionan con el “aprender para transformar”. Por un lado, la problematización del mundo implica “aprender a conocer”, es decir, a cuestionar, a indagar, investigar. Por otro lado, la transformación de mundo

implica “aprender a hacer”, es decir, a desarrollar estrategias, alternativas, crear. Por último, la humanización involucra el “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, es decir, a verificar nuestra igualdad, a luchar por la paz, la democracia, la participación, ser solidarios, críticos, cooperativos, creativos y responsables.

Bibliografía

- DABAS, Elina, *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- EGAN, Kieran, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, Paidós, 2000.
- FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2010.
- FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1978.
- GARCÍA, Francisco y DOMÉNECH, Fernando, «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar», *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Volumen 1, Número 6, en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728164200.pdf>
- GATTI, Elsa y KACHINOVSKY, Alicia, *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*, Montevideo, Psicolibros, 2005.
- GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.

- LIBÂNEO, José Carlos, «Tendencias pedagógicas en la práctica escolar», en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997.
 - <https://profesorado1.files.wordpress.com/2014/11/consigna-21-tendencias-pedagogicas-en-la-practica-escolar.pdf>
 - LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo posmoderno*, Barcelona, Anagrama, 2005.
 - LIPOVETSKY, G., y CHARLES, S., *Los tiempos hipermodernos*, «El individualismo paradógico. Introducción al pensamiento de Gilles Lipovetsky», Barcelona, Anagrama, 2008.
 - MARX, Karl, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, en
 - <http://www.biblioteca.org.ar/libros/157836.pdf>
 - MORIN, Edgar, *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, Editorial del Hombre, 1984, Primera edición, en <http://www.edgarmorin.org/download-libro-ciencia-con-conciencia.html>
 - OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI, Silvia, *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2008.
 - OVEJERO BERNAL, Anastasio y PASTOR MARTÍN, Juan, «La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela», *Aula abierta*, N°77, año 2001, en <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/45498.pdf>
 - POZO, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje, «Otros procesos auxiliares del aprendizaje»*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, sexta reimpresión.
 - RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.
 - SOLER, Miguel, *El Banco Mundial metido a educador*, Montevideo, Revista de la Educación del Pueblo,
 - SOLER, M., *Miguel Soler: Lecciones de un maestro*, Montevideo, CODICEN, 2009.
-
- ¹ Este ensayo es elaborado en el marco de la asignatura “Análisis Pedagógico de la Práctica Docente” (último año de Magisterio) y defendido por la estudiante en su examen final en el IFD de Salto. Hoy, es maestra en actividad docente.
- ² LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo posmoderno*, «Prefacio», Barcelona, Anagrama, 2005, pág. 9.
- ³ LIPOVETSKY, G. y CHARLES, S., *Los tiempos hipermodernos*, «El individualismo paradógico. Introducción al pensamiento de Gilles Lipovetsky», Barcelona, Anagrama, 2008.
- ⁴ LIPOVETSKY, G., *La era del vacío*, «Capítulo II: La indiferencia pura», Op. cit., pág. 43.
- ⁵ MARX, Karl, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, «Capítulo 2.4 El trabajo enajenado», pág. 35, en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/157836.pdf>
- ⁶ OVEJERO BERNAL, Anastasio y PASTOR MARTÍN, Juan, «La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela», *Aula abierta*, N°77, año 2001, pág. 103, en <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/45498.pdf>
- ⁷ OBIOLS, G. y DI SEGNI, S., *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2008, pp. 69-70.
- ⁸ FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, Capítulo 3, Barcelona, CEAC, 1978, pág. 55.
- ⁹ LIPOVETSKY, G., Op. cit., pp. 38-39.
- ¹⁰ LIBÂNEO, José Carlos, «Tendencias pedagógicas en la práctica escolar», en <https://profesorado1.files.wordpress.com/2014/11/consigna-21-tendencias-pedagogicas-en-la-practica-escolar.pdf>
- ¹¹ OBIOLS, G. y DI SEGNI, S., Op. cit., pág. 51.
- ¹² GATTI, Elsa y KACHINOVSKY, Alicia, *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*, Psicolibros, Montevideo, 2005, Capítulo: Aula universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la educación superior, página 33.
- ¹³ DAVINI, M., María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 2005, «Capítulo 1: Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales», Op. cit., pág. 22.
- ¹⁴ GATTI, E. y KACHINOVSKY, A., Op. cit., pág. 34.

-
- ¹⁵EGAN, Kieran, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, «Capítulo 1: Tres ideas viejas y una idea nueva», Barcelona, Paidós, 2000, pág. 30.
- ¹⁶GATTI, E. y KACHINOVSKY, A., Op. cit., pág. 39
- ¹⁷EGAN, K., Op. cit., pág. 34.
- ¹⁸GATTI, E. y KACHINOVSKY, A., Op. cit., pág. 44.
- ¹⁹FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Capítulo 2, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2010, pág. 93.
- ²⁰FULLAT, O., Op. cit., pág. 53.
- ²¹LIBÁNEO, José Carlos, Op. cit.
- ²²Ídem.
- ²³GARCÍA, Francisco y DOMÉNECH, Fernando, «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar», *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Volumen 1, Número 6, en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728164200.pdf>
- ²⁴POZO, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, «Otros procesos auxiliares del aprendizaje», Madrid, Alianza Editorial, 2006, sexta reimpresión, pág. 176.
- ²⁵POZO, I. Op. cit. pág. 213.
- ²⁶Ídem.
- ²⁷FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, «Décima carta», Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, pág. 142.
- ²⁸SOLER, M., *Miguel Soler: Lecciones de un maestro*, Montevideo, CODICEN, 2009, pág. 316.
- ²⁹FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, «Capítulo III», Op. cit., pág. 127.
- ³⁰FREIRE, P., Op. cit., pág. 127.
- ³¹RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, pág. 40.
- ³²DAVINI, M., Op. cit., pág. 144.
- ³³DAVINI, M., Op. cit., pág. 136.
- ³⁴GIROUX, H., «Capítulo 9: Los profesores como intelectuales transformativos», Barcelona, Paidós, 1990, pág. 172.
- ³⁵DABAS, Elina, *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, «Capítulo 1: La intervención en red», Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 19-20.
- ³⁶MORIN, Edgar, *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, Editorial del Hombre, 1984, Primera edición, en <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-ciencia-con-conciencia.html>, pág. 309.