

# “La pregunta como motor del aprendizaje”.

Liliana Soledad Cerretani.

Cita:

Liliana Soledad Cerretani (2019). *“La pregunta como motor del aprendizaje”*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/642>

**Eje 6:** “Cultura, Significación, Comunicación, Identidades”

**Mesa 108:** “La formación del sociólogo/a docente: reflexión sobre las identidades socioeducativas como desafíos en contextos críticos”

**Título:** “La pregunta como motor del aprendizaje”

**Autora:** Liliana Soledad Cerretani. [solcerretani@hotmail.com.ar](mailto:solcerretani@hotmail.com.ar)

**Institución de procedencia:** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

**Palabras clave:** problema pedagógico, aprendizaje, estructuración de conocimientos, pedagogía de la situación problema, objetivo-obstáculo.

**Resumen:**

Si toda investigación científica tiene como punto de partida la intención de dar resolución a un problema, los problemas se ubican no sólo en el final sino desde el origen del aprendizaje.

La resolución de problemas se concibe como un medio para ayudar y organizar la estructuración de los conocimientos de los alumnos. El problema pedagógico central, precisamente, consiste en no cerrar involuntariamente el problema mediante intervenciones inadecuadas en relación con el objetivo, y en encontrar así un equilibrio entre la ayuda a los alumnos y la falta de ayuda para que desarrollen sus ideas.

Es así que, según Meirieu, opone simétricamente a la pedagogía de la respuesta y a la pedagogía del problema, la pedagogía de la situación problema, que consiste en organizar la interacción para que se produzca el aprendizaje en el proceso de resolución del problema y supone garantizar simultáneamente la disponibilidad de un problema que resolver y la imposibilidad de resolver el problema sin aprender.

Astolfi recupera el concepto de “objetivo-obstáculo”, en cuya superación reside el aprendizaje.

Partiendo de la consideración de que son nuestras herramientas para pensar lo real, las que lo determinan, al menos tanto como lo contrario, la reflexión respecto a posición privilegiada del problema en el aprendizaje se plantea como relevante.

**Introducción: conocer, razonar, pensar, indagar en comunidad**

“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 y como inclusión en permanente movimiento en la historia”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía de la pregunta*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2013, p. 9.

El tema de esta ponencia se refiere a la pregunta como motor del aprendizaje, y se emparenta con la noción de movimiento perenne de la pregunta -propuesta en el prólogo a la *Pedagogía de la pregunta* de Freire-, movimiento perenne de indagación que permite el reconocimiento y posibilita el establecimiento de un diálogo con “el otro”, que afirma la educación como proceso de relación y mediación y de producción de conocimiento. Es una conceptualización tentativa para contribuir a la conversación acerca del conocimiento y de su proceso de creación y recreación, de su construcción continua, cíclica y creciente, que conduce a la inauguración de la relación dialógica, “que incesantemente es apertura de la potencia al acto y, viceversa, del acto, leído y escrito como acontecimiento, a la potencia, a la potencia de los conceptos vividos y, por tanto, circulados en singularidad y comunidad”<sup>2</sup>.

Podemos decir también que, “leer es resucitar ideas y para hacer esta especie de milagro es menester conocer los espíritus de las difuntas o tener espíritus equivalentes que subrogarles”<sup>3</sup>, y acordar que este resucitar ideas alude a que leer es conversar con lo acontecido, volver a traer a la vida lo escrito y lo leído para dar nueva lectura y escritura al texto y al contexto, y, además, que nuestra lectura es colectiva también porque leemos en comunidad, dado que nuestras aulas son una comunidad de sentires y de pensares.<sup>4</sup>

Relatar significa unir los lazos, y unir lazos de lectura y de escritura, construir comunidad y compartir mundos, espacios y tiempos, conectar generaciones, hacer circular la palabra para poder habitar la palabra: construir comunidad dentro y fuera del aula, para conocer quiénes somos, para crear y nombrar, para indagar e interrogar al cosmos, a nosotros mismos, a nuestros compañeros y compañeras, a nuestros colegas.<sup>5</sup>

De este modo, la interpretación de la transmisión como relato intergeneracional de filiación simbólica permite recordar que relatar significa unir lazos y afirmar que unir lazos de escritura y lectura es construir comunidad: comunidad lingüística e histórica. Así, la transmisión de una generación a otras puede ser ese espacio que permite el encuentro en un tiempo, en la constelación del tiempo pedagógico de pasado-presente-futuro, donde se consuma la transmisión no solo de contenidos, sino de creencias, convicciones, apuestas, y cosmovisiones, de la enseñanza como un don del presente y una promesa de futuro.<sup>6</sup> La educación como recordación y como interrogación, como transmisión y también como generación, como creación de un espacio-tiempo vital y real. La transmisión como diálogo entre generaciones.

Como señala Freire: “para descubrirnos necesitamos mirarnos en el Otro”<sup>7</sup>, accedemos a nuestra identidad mediante el descubrimiento, el reconocimiento y el respeto de la alteridad, en la

---

<sup>2</sup> Freire, Paulo: *Ibidem*, p. 10.

<sup>3</sup> Rodríguez, Simón: T.II, 1988, p. 215.

<sup>4</sup> Wainszok, C. “Simón Rodríguez y nuestras pedagogías”, Cap. 2, en el libro *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*, Ed. Primero de Mayo, Buenos Aires, 2012, p. 39-40.

<sup>5</sup> Wainszok, C. *Ibidem*, p. 3-4.

<sup>6</sup> Wainszok, C. *Ibidem*, p. 40-41.

<sup>7</sup> Freire, Paulo: *Ibidem*, p. 41.

reciprocidad de la relación; además, “convivir con la cotidianeidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente”<sup>8</sup>. En relación con la ruptura de la cotidianeidad cultural que en el nuevo contexto supone el exilio, como expulsión de la propia comunidad, postula que la exigencia de aprendizaje se impone.<sup>9</sup>

Algunas perspectivas pedagógicas insisten en considerar la escolarización, no solo como preparación para la vida fuera del aula, sino además como una forma de vida en sí misma, que merece sentido y juicio, y proponen pensar la clase como una comunidad de indagación, fundada en el diálogo, la confianza y el respeto, para la solución de problemas y la contestación de preguntas (Splitter y Sharp, 1995). Precisamente, postulan como procedimientos de indagación un recurso fundante de la práctica filosófica y pedagógica: la relación dialógica, que promueve también Freire, aunque en relación con eso otro siempre fugitivo y fundamental: el deseo.

“Debemos dejar en claro, desde un principio, que los procedimientos de indagación –que van desde entablar diálogos y efectuar preguntas exploratorias, hasta una preparación para corregir el pensamiento propio y tratar las ideas de otras personas con cuidado- deben estar sostenidos por un marco conceptual –una disciplina- de una profundidad y flexibilidad tales que garanticen que el objeto de la indagación sea considerado valioso por aquellos que están involucrados en la indagación. En otras palabras, la indagación debe ser *acerca de* algo que interese a quien indaga, y que a la vez sea considerado por éste como algo importante e intrigante”.<sup>10</sup>

El trabajo arriba citado procura propiciar la incorporación de la enseñanza de filosofía al currículum escolar del nivel primario. Tiene el propósito de promover la razonabilidad, como aspecto de la racionalidad (entendida como atributo de razonar bien) que, sin embargo, la trasciende: postula que la razonabilidad es, primariamente, una disposición social (interpretada como la aptitud de razonar con otros y respetar a los otros y a sus puntos de vista). Esto, asimismo, acentúa la importancia de la escucha y el diálogo activos y, por lo tanto, a la idea de la clase como una comunidad de razonadores.<sup>11</sup>

“El componente disposicional de la razonabilidad ayuda a salvar la notoria brecha entre el pensamiento y la acción. (...) La razonabilidad, que es tanto objetivo como forma de conducta constante, es la piedra angular de la comunidad de indagación. (...) Creemos que enseñar a pensar es cultivar tanto las habilidades cuanto las disposiciones que conducen a la conducta reflexiva y razonable (...). En definitiva, tal conducta solo puede llevarse a cabo como resultado de adquirir ciertas habilidades, por un lado, y de cultivar las disposiciones y sensibilidades correspondientes, por el otro. (...) Si las habilidades y disposiciones para pensar están dirigidas a la conducta reflexiva y razonable, tal conducta proporciona realmente el mejor indicio de que estas habilidades y disposiciones tienen lugar”.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Freire, Paulo: *Ibidem*, p. 49.

<sup>9</sup> Freire, Paulo: *Ibidem*, p. 54.

<sup>10</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1995, p. 18.

<sup>11</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 22-23.

<sup>12</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 23-24.

Este planteo se aproxima a Skinner.... Y también a Makovsky que retoma de Bleichmar (2010) la relación con el saber que se conforma de dos categorías centrales: por un lado, una disposición hacia el saber, que da cuenta del placer o del displacer que siente en relación con el saber; por otro lado, la relación con el saber no como rasgo del sujeto o característica de su carácter: uno no tiene una relación con el saber, uno es su relación con el saber, y ser su relación con el saber significa que sus actos y conductas dan cuenta de sus saberes, es decir, testimonian lo que quiere, lo que sabe y lo que no sabe.

“Como actos de pensar, los juicios pueden conducir a otros pensamientos o acciones, y se basan en razones o criterios que hemos seleccionado como relevantes, sólidos y, en circunstancias particulares, poderosos, la naturaleza de los criterios ayuda a determinar la calidad o fuerza de nuestros juicios: en resumen, juicios sólidos son aquellos que están basados en buenos criterios. (...) La relación entre el juicio y los criterios es en sí misma compleja, pues mientras los juicios están basados en criterios, la selección de un criterio en una situación particular es ella misma una cuestión de juicio y, en consecuencia está fundada sobre otros criterios que también dependen del juicio, y así sucesivamente. (...) Puesto que los juicios son escalones para otros pensamientos, decisiones y acciones, se sigue que el tema del juicio se relaciona con la cuestión ética fundamental de cómo hemos de vivir nuestras vidas. (...) Lo que surge, entonces, es una compleja red de juicios y criterios que se sirven y se nutren de la experiencia cotidiana”.<sup>13</sup>

Lo contrario a esto es la desconexión entre la escuela y la vida, los muros de silencio, la negación de la experiencia:

“La escuela no continuaba la vida sino que abría en ella un paréntesis diario. La empiria del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su contorno, todo eso era aporte despreciable. La escuela daba la imagen de lo científico; todo lo empírico no lo era y no podía ser aceptado por ella, aprender no era conocer más y mejor, sino seleccionar conocimientos, distinguiendo entre los que pertenecían a la ‘cultura’ que ella suministraba, y los que venían de un mundo primario que quedaba más allá de la puerta. (...) Desde las primeras letras, nos ponemos en contacto con un mundo sofisticado que es el de la ‘cultura’, y al que entramos y salimos al entrar y salir de la escuela”.<sup>14</sup>

Splitter y Sharp<sup>15</sup>, sugieren que la indagación deliberativa basada en la experiencia y guía por criterios es el proceso que subyace a la formación del juicio, y señalan que la indagación deliberativa y, específicamente, el fortalecimiento del juicio, son procesos que se dominan mejor a través de la colaboración con los propios pares en la participación del pensar de la comunidad; sostienen que basar los propios juicios sobre criterios es signo de la capacidad para pensar por uno mismo y que tanto las habilidades cuanto las disposiciones asociadas con el pensar por uno mismo surgen a partir de la participación en una comunidad de indagación.

“No creemos que un ambiente en el cual las únicas vías legítimas de comunicación se establecen entre docentes y estudiantes sea conducente para aprender a pensar por sí mismo. No se trata solamente de que en esta situación

---

<sup>13</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 32.

<sup>14</sup> Jaurétche, Arturo: *Los profetas del odio y La yapa*, Buenos Aires, Peña Lillo Editor, 1993, pp. 170-173.

<sup>15</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 32-33.

los estudiantes se sientan apremiados a pensar por otros o a la manera de otros –docentes, examinadores, libros de texto-, sino que pierden el potencial de autocorrección y autoevaluación que surge cuando los propios pensamientos e ideas están abiertos a una indagación que se lleva a cabo entre pares”.<sup>16</sup>

Nos parece evidente la estrechez existente entre la *Pedagogía de la pregunta* y la *Pedagogía de la comunidad de indagación*, por varias razones, además de las ya mencionadas. La segunda plantea que el componente crucial en la enseñanza del pensar consiste en el establecimiento y el fomento de un ambiente de clase en que se cultiven y practiquen las habilidades, disposiciones y sentido general del cuidado, constitutivos del buen pensar: ambiente que se concreta en la configuración de la clase como comunidad de indagación.<sup>17</sup>

“(…) la comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura, basada en el aspecto dual de comunidad – que evoca el espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad, y un sentido de propósito común y de indagación– que evoca una forma autorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga a aquellos que están involucrados, y que culmine, si bien de modo tentativo, en juicio”.<sup>18</sup>

Como ya se anticipó anteriormente, estas nociones guardan relación directa con la cuestión de la reciprocidad, en toda relación. No solo la capacidad de entendimiento y reconocimiento con otros – como alteridad- reposa en este requisito, sino la posibilidad misma de conocimiento y autoconocimiento –como autoidentidad- reside también en la reciprocidad, en tanto la pregunta ¿quién soy yo? Adquiere sentido al admitir la existencia de otros. Esta vinculación nos devuelve a la comunidad de indagación.<sup>19</sup>

“La comunicación –específicamente la habilidad de comprender y aplicar el lenguaje- es un componente vital de la reciprocidad e interdependencia que existe entre el uno mismo y los otros. Aún más, el supuesto de algún tipo de lenguaje compartido es inherente al concepto de grupo cooperativo o comunidad –al menos para nosotros, los seres humanos. Se podría argumentar incluso que es por medio del lenguaje que las relaciones de interdependencia, reciprocidad y cooperación se establecen en primer lugar. Y por cierto es a través del lenguaje que se mantienen”.<sup>20</sup>

La búsqueda realizada por el educador, es ya dialógica y da origen a la posibilidad misma del diálogo. Corresponde aclarar que, “el ‘universo vocabular’ es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; mientras que el ‘universo temático’ contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época”; el universo vocabular se considerará en sentido estricto o restringido en cuanto lenguaje, y en sentido amplio como “campo de significación” y aún más abarcador todavía como “sistema de sentido” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 199-200).

---

<sup>16</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 33.

<sup>17</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 36.

<sup>18</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 36.

<sup>19</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 55.

<sup>20</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 56.

Cabe señalar que en el reconocimiento del universo vocabular ocurren dos procesos. Un primer proceso es el reconocimiento del diálogo cultural para poder generar o instaurar el diálogo o la acción dialógica como estrategia de trabajo cultural de liberación: un segundo proceso es el reconocimiento mismo, que abarca la totalidad de esta estrategia, en tanto no se acota a “conocer” el universo vocabular como algo exótico o extraño, sino a comprender que el educador pertenece y participa del mismo campo lingüístico que el pueblo, y que alude al reconocimiento “como conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 201).

Ahora bien, el sujeto para dialogar, tiene que participar de una comunidad lingüística e histórica, de un universo vocabular y temático, y de un sistema de significación y de sentido. He aquí la función social principal de todo proceso de alfabetización: posibilitar y propiciar el diálogo, habilitar la palabra, restablecer la narración y el relato.

### **De la conversación al diálogo:**

Compartimos con Splitter y Sharp, la distinción establecida entre, por un lado, las formas corrientes de conversación y, por otro lado, la conversación estructurada o diálogo propiamente dicho, pues esta diferenciación propone apartar la atención de contextos de conversación en los que los participantes no se encuentren en conexión con el tipo de pensamiento estructurado y reflexivo que se entiende por indagación; en efecto, el diálogo es intrínseco a la comunidad de indagación, correspondiendo su conceptualización como la forma de conversación apropiada para la misma.<sup>21</sup>

Los autores señalan las siguientes condiciones como necesarias y suficientes, para considerar una conversación como diálogo: 1) la conversación es estructurada por su concentración respecto a un tópico o cuestión problemático o polémico; 2) la conversación es autorregulación o autocorrección, permitiendo la revisión y reformulación del punto de vista planteado ante cuestionamientos o contraejemplos; 3) la conversación tiene una estructuración igualitaria, presentando una valoración recíproca de los participantes en lo que respecta al diálogo aunque presenten diferentes puntos de vista; 4) la conversación es guiada por los intereses mutuos de sus miembros.

El planteo de estos autores es que el pensamiento y el diálogo –como forma de conversación- son interdependientes: a partir de la caracterización del diálogo considerada, es decir, como conversación focalizada en un problema, autocorrectiva, igualitaria y basada en los intereses de sus participantes, se aprecia que el diálogo depende del pensamiento; además, cierto tipo de pensamiento depende del diálogo.<sup>22</sup> Afirman, también, que en el diálogo radica el potencial para la creación de nuevos y distintos pensamientos, y la que la práctica del diálogo en una comunidad que

---

<sup>21</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 57-58.

<sup>22</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 64-65.

lo promueve es prioritario para el aprendizaje de la indagación; sostienen la tesis general según la cual el pensamiento y la indagación dependen del diálogo comunitario.<sup>23</sup>

Esta concepción de la indagación como pensamiento dialógico, se torna más comprensible a través de la diferenciación entre del pensamiento monológico, que se desarrolla dentro de un único punto de vista o marco de referencia, mediante un camino o lógica prescrito, y desemboca en una solución única a un problema planteado; y del pensamiento multilógico, que implica examinar estructuras, perspectivas, y supuestos subyacentes a una pregunta o problema y potencialmente controversiales; éste último es el más próximo al diálogo y la indagación.<sup>24</sup>

Consideramos, como Freire, que el diálogo posee cuatro significados diferentes: Primero, un sentido cognitivo, en el cual diálogo consigna un tipo de comunicación (e incluso la comunicación en sí misma) para la construcción de la verdad, que nadie posee en forma absoluta, sino solo parcial e incompleta, así “este sentido instauro un principio de igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o dicha para otros (en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza)” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 196). Segundo, un sentido pedagógico del diálogo de la educación problematizadora opuesto al “anti-diálogo” de la educación bancaria, por el cual la educación dialógica niega los comunicados y genera comunicación que permite a los hombres emerger la dominación y la opresión y trabajar por su liberación (Freire, 1970: 85). Tercero, un sentido político “liberal”, en el que el diálogo es una forma de acuerdo racional o contrato social, lo que presupone que la comunicación, así como también la expresión y la escucha de opiniones diferentes, es ponerse de acuerdo. Cuarto, un sentido crítico-político del diálogo que se conforma en torno a dos ejes: por un lado, el diálogo como trabajo con los otros y no para ellos, ni sobre ni contra los oprimidos, y, por otro lado, el diálogo y la pronunciación de la palabra como transformación del mundo y de su realidad de opresión; es un sentido praxeológico del diálogo, que entiende el diálogo como praxis, articulación de acción y reflexión, de alcance político indiscutible, y que afirma la politicidad de la educación en dos sentidos: “uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales, el otro vinculado con intervención y la acción transformadora en el mundo social y cultural” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 197).

Culminamos que “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto en la mera relación yo-tu”.<sup>25</sup> Concluimos, entonces, que el diálogo es encuentro, a veces conflictivo, que no se agota en la conversación o construcción verbal

---

<sup>23</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 65.

<sup>24</sup> Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M: *Ibidem*, p. 67.

<sup>25</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, España, 1980, 101.



sino que arriba a la praxis transformadora y alimenta el diálogo a través de la problematización que plantea el encuentro que ésta produce (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 197).

Por lo dicho, Freire, colocó en el centro de la cuestión al diálogo, en su doble dimensión: acción y reflexión, en recíproca articulación. El diálogo como pronunciación de la palabra y como transformación del mundo: “decir la palabra verdadera es transformar el mundo (...). Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo”.<sup>26</sup> Aún más: “El proceso de alfabetización debe relacionar hablar la palabra con transformar la realidad, y con el papel del hombre en esa transformación” (Freire, 1975: 31).

Afirmamos que el propósito de la alfabetización crítica, entonces, es político cultural en cuanto liberación de la cultura de dominación o ‘cultura del silencio’, y se hace posible en la medida en que se restituye la articulación entre lenguaje y experiencia, entre palabra y acción, entre hablar la palabra y transformar la realidad. Tal articulación se efectiviza como acto de conocimiento a través de la praxis entendida como rasgo distintivo de los procesos educativos. “La praxis, como síntesis dialéctica de acción y reflexión, es ‘educadora’ y comprende en su devenir al educador-educando y a educando-educador; con lo que, en la praxis, se rompen las referencias fijas, base material de la cultura de la dominación hecha relación pedagógica” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 204).

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto, al ser alcanzada por su lectura crítica, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 1991: 94).

El carácter político del método consiste en leer el contexto como requisito para leer el texto. Del mismo modo que la escritura,

“La lectura, en Freire, nunca es aislada, sino que se da en el espacio de múltiples intersecciones; tampoco es inaugural, sino que remite a otras lecturas y se inscribe en el espacio/tiempo de ellas. La lectura, además (y como se ha sostenido al referirnos al diálogo y el universo vocabular), nunca es individual, en tanto la comunidad habla en ella y, a la vez, es hablada a través de ella; es culturalmente dialógica” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 209).

La lectura considerada como obra política y la palabra como acción insurgente, en tanto leer es conocer y reconocer, leer es revelar y reflexionar:“(...) toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo (...) Y leer mundo junto a leer palabra en el mundo, significan reescribir el mundo (...), transformarlo” (Freire, 1988: 78). Es decir, la “lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo, que provoca la lectura de él y debe remitirnos siempre de nuevo a la lectura del mundo” (Freire, 1988: 78). Esto indica la interpretación de la lectura crítica como referida a una praxis que relaciona reflexión con acción, en el sentido de que pronunciar y leer la palabra está en relación con escribir y transformar el mundo.

---

<sup>26</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, España, 1980: 99-100.

En el proceso de lectura hay, entonces, dos movimientos dialecticos. Uno, en la relación entre texto y contexto, percibidos como solidarios, entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo. Otro, en relación al carácter democratizador de la educación como proceso vivido con otros, en el que nadie educa a nadie, y, además, recíproco en el que nadie se educa solo. La lectura, al igual que la escritura, es una práctica articuladora y, también, identificatoria. Además, la lectura/escritura tiene un carácter crítico y político en tanto transformador. La escritura es una articulación de la acción, entendiendo como tal la escritura del mundo, con la conflictiva histórico-cultural en que ella se inscribe, es decir, por un lado, es una articulación del texto con el contexto; por otro lado, es “una práctica de identificación de y con el sistema social de sentido en el cual la escritura/acción adquiere significado” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 209-210). “Por lo demás, tal escritura y reescritura del mundo supone siempre una lectura; en otras palabras, toda experiencia transformadora implica, además, un lenguaje que la expresa y la hace posible. Por otra parte, la alfabetización crítica comprende una lectura de las formas de percibir o de leer el mundo” (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 211): “una ‘lectura’ de la ‘lectura’ anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra” (Freire, 1991: 107).

La enseñanza entendida como relación dialógica instaura un tipo de intercambio con los otros a través del cual logramos una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y de la de los demás, pues requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios. Entonces, la enseñanza involucra, pues, un encuentro humano, en tanto enseñar es participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en sentido pleno con ese otro.

Si la pedagogía supo ser política, social y cultural, si portó y también prestó la palabra, si protestó y presionó contra los silencios y acallamientos de la pedagogía del odio y la crueldad, y promulgó una pedagogía de la ternura y del amor. Entonces es potente y pujante. Es partera de la preñez subjetiva y colectiva. Es protesta contra el poder, y no solo instrumento de su dominio.

### **La enseñanza, lugar de la acción:**

Ante la propuesta de interpretar el currículum desde la didáctica de autor e instaurar relaciones entre la ética, la política y la didáctica, se ponen de manifiesto varias complejidades. Por ejemplo, Isabelino Siede retoma a Hannah Arendt para afirmar con ella que la condición humana descansa en la acción, puesto que esta es la actividad propiamente humana para la producción de su existencia material. Agrega que somos lo que hacemos y el relato sobre lo que hacemos, y postula que una misma acción admite distintos relatos como diferentes interpretaciones y explicaciones para producir nuevas narraciones y narrativas sobre nuestras acciones, por lo que plantea que la reunión

de ética, política y didáctica se realiza al regresar y revisar la propia práctica pedagógica que así se constituye como reflexiva, a través de la narración de la propia acción -de la propia práctica- para uno mismo y para otros. La relevancia del registro, la revisión y la reflexión en la realización del oficio del sociólogo reaparece y se reintroduce en su práctica docente.

En consonancia, Camilloni caracteriza a la enseñanza como un fenómeno humano, social, político, institucional que consiste en el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona. Por consiguiente, la definición dada describe los siguientes aspectos: primero, la enseñanza como acción que involucra siempre tres elementos: alguien que posee un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión entre ambos; segundo, la enseñanza como intento de transmisión de un contenido, aunque el cometido no se concrete, de modo que puede así haber enseñanza y no producirse aprendizaje, puede que éste se produzca parcialmente o puede que se aprenda algo diferente a lo que fue enseñado, pues entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación causal ya que no son dos fases inseparables de un mismo fenómeno; tercero, si bien en la interacción social espontánea puede haber aprendizaje incidental, la enseñanza implica siempre una acción intencional, deliberada y sistemática por parte de quien enseña, especialmente en la escuela como institución social especializada de la transmisión y de la reproducción cultural; cuarto, la definición de enseñanza dada es genérica y amplia.

Camilloni cita la afirmación de Meirieu “El adulto tiene el imperativo deber de antecendencia. No puede abandonar al niño sin inscribirlo o hacerlo participar de una historia”. La enseñanza ha dejado de ser una actividad natural espontánea para convertirse en una práctica social regulada, como consecuencia, por un lado, de que el control y la transformación del entorno natural condiciona la adaptación al medio pues requiere la adquisición de destrezas inscritas no ya en códigos genéticos naturales sino en códigos culturales y, por otro lado, de la complejización de las sociedades que, a través del proceso de división social del trabajo, convirtió la educación de una actividad humana en una institución humana, pues condujo a la especialización e institucionalización de la educación, y le confirió un ámbito diferenciado y especializado a la formación educativa.; la enseñanza no es una actividad exclusivamente humana, pero sí lo es el hecho de que el ser humano enseña deliberadamente y en contextos diferenciados.

La enseñanza, como práctica social institucionalizada es una práctica política, que no es neutral sino funcional a la formación de cierto tipo de hombre y de orden social, a través de su intervención en la distribución social del saber, es decir, del capital intelectual y técnico de la sociedad, expresa la distribución social del poder y los mecanismos de control y dominación vigentes en determinado

contexto social; y es, además, una actividad humana organizada como práctica social institucionalizada. . Combate como Freire “la falacia de la educación neutral”.<sup>27</sup>

Camilloni, Basabe y Cols señalan que las características de la escuela como dispositivo confirieron a la enseñanza como construcción social cualidades peculiares, y sugieren la consideración del carácter complejo de la actividad de enseñanza, que resulta del entramado de acciones, interacciones y retroacciones: En primer lugar, el triángulo didáctico encierra una relación del profesor con el contenido, del alumno con el contenido, y una relación de alumno y profesor y, además, en el espacio de clase, los triángulos se multiplican y agregan las relaciones entre los estudiantes. En segundo lugar, la enseñanza es una acción que atraviesa distintos ámbitos: el contexto social y político, el contexto institucional, y el áulico: lo social, lo político, lo institucional, lo instrumental son dimensiones constitutivas de la enseñanza. En tercer lugar, la enseñanza escolar es una construcción social particular que se caracteriza por realizarse en un espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio, por lo que cada establecimiento escolar, en el transcurso de la actividad institucional a través del tiempo, produce una cultura institucional, diluyendo los modos personales de pensar y actuar y homogenizándolos de acuerdo con un patrón común. En cuarto lugar, la enseñanza es la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social, es acción situada en un contexto histórico, social, cultural, institucional, y orientada hacia otros y hacia cierta finalidad pedagógica.

Por otro lado, Amantea considera que el currículum constituye un campo disciplinar teórico y práctico cuyo espacio de investigación y de acción corresponde a los procesos de selección, organización, transmisión y distribución social del conocimiento a cargo de los sistemas de educación. El diseño y la confección del currículum consiste en un proceso de construcción social y culturalmente mediado, que comprende no sólo el texto o narración -que trasciende el carácter narrativo para asumir además un carácter normativo y prescriptivo- sino también las acciones y las prácticas de distintos niveles y contextos institucionales, que incluye ámbitos de definición nacional, jurisdiccional e institucional. Para Amantea, los criterios para la determinación del contenido curricular corresponden a la pregunta “¿qué enseñar?” que se responde desde y depende de la propia definición de los propósitos de escolaridad y de los criterios privilegiados en el proceso de selección del contenido curricular, condicionados parcialmente por los contextos histórico-políticos y las posiciones pedagógicas.

El propósito de la enseñanza en ciencias sociales, según Camilloni, es que el alumno sienta, piense y actúe como un miembro de la humanidad en su conjunto, lo que tiene por requisito que el alumno trascienda su localización espacial y temporal, y también cultural, que adquiera autonomía

---

<sup>27</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía de la pregunta*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2013, p.63.

intelectual a través de procesos de descentralización del yo que signifiquen una superación del egocentrismo, el etnocentrismo y el antropocentrismo. Por esto, los principales puntos a considerar en la programación didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales son: primero, la noción de tiempo y la noción de espacio para la ubicación temporal y espacial; segundo, la noción de cambio y transformación natural y social; tercero, la elección de secuencias adecuadas para la examinación de distintas comunidades culturales; cuarto, procesos de comprensión y explicación que requieren poner en relación los niveles de lo general y lo individual. Según Piaget, la noción de tiempo único y la noción de espacio único constituyen conquistas intelectuales que requieren de la comprensión por parte del alumno de la relación entre la noción de identidad personal y la noción de identidad social y cultural. Los procesos de descentralización se relacionan con la posibilidad de multiplicación de los puntos de vista y de comprensión de la multicausalidad de los procesos sociales, y la capacidad de construcción de redes causales y de otros esquemas de entendimiento y explicación no causales.

Siede plantea que la reunión de la ética, la política y la didáctica en la acción pedagógica se presenta ya en la raíz etimológica de la palabra “enseñanza” que significa “señalar”: una posible interpretación es poner una marca en el cuerpo del otro, imborrable en el tiempo e insignia de la dominación del enseñante sobre el enseñado; otra posible interpretación es dejar señales al otro quien decide seguir las o no, dando margen a la construcción de su libertad. Reconoce que la Didáctica discute la noción de procesos de enseñanza-aprendizaje debido a que los presenta como términos inseparables, a pesar de que ambos aspectos no deben necesariamente suponerse recíprocamente, ya que hay situaciones de enseñanza que no resultan en aprendizajes y aprendizajes que no resultan de ninguna enseñanza. Al respecto, recupera la definición de Phillippe Meirieu de “aprendizaje”, según la cual aprender es hacer aquello que no se sabe hacer para poder hacerlo, es decir, aprender es estar en el proceso de intentar hacer lo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo haciéndolo; por lo dicho, resulta entendible que lo esperable en el aprendizaje sea el error, y también que el primer mandato didáctico sea que la enseñanza debe invitar a hacer lo que no se sabe hacer para poder aprender a hacerlo. Entonces, enseñar es señalar, acercar las “señales”, los bagajes culturales producidos, organizados y acumulados por las generaciones anteriores para que se apropien de ellos y los aprovechen en función de su proyecto personal.

El inconveniente, señala Siede, reside en que no siempre lo que el docente tiene para ofrecerle al estudiante sirve para su proyecto personal; los jóvenes tienen muchos intereses, aunque quizás no coinciden con lo que los enseñantes les ofrecen. Insiste en la importancia de que el docente vuelva a vincularse con su propio interés en la materia que enseña y con su propio proyecto personal, pues sólo de ese modo además podrá despertar el interés o al menos la inquietud de los estudiantes y

desarrollar la posibilidad de que algo de lo que el docente tiene para enseñar pueda entrar en diálogo con el proyecto personal del propio docente y de algunos estudiantes. Aclara, además, que lo dicho no significa que el proyecto pedagógico del docente deba ceñirse al interés de los estudiantes ni que los estudiantes deban concurrir con cierto interés a la escuela; el desafío es generar y suscitar intereses y, además, debido a los desniveles que implica la inestabilidad del interés en un proyecto personal, el trabajo de enseñanza consiste en enseñar al otro a sostener ese interés y esos proyectos de aprendizaje, enseñar es abrir preguntas que permitan construir un interés y un proyecto; sin embargo, en la escuela media, en cambio, enseñar es entregar respuestas a un montón de preguntas que nadie se ha formulado, cuando la única manera de que la enseñanza entre al proyecto personal es a través de preguntas que configuran un puente entre el conocer y el pensar. No hay conocimiento posible sin pregunta y sin problema; para enseñar al otro a entrar en la dinámica del conocimiento es necesario que se meta en las preguntas que hay para plantear.

Según Bleichmar, el problema de la comunicación con los jóvenes no está en si entendemos el lenguaje, está en si entendemos la problemática: de eso se trata, justamente, la disponibilidad y la calidez de la escucha adulta; las problemáticas que tienen hoy los jóvenes son diferentes a las que tuvieron las generaciones anteriores en nuestro país; en particular, porque están sometidos a una situación de mayor desesperanza que a la que estuvimos sometidas las generaciones anteriores.

Considerando el contexto social actual, signado por importantes cambios en el vínculo con el otro, en las formas y medios de comunicación y de transmisión cultural intergeneracional, y en las instituciones responsables de dicha transmisión, compartimos con Mankovsky que nos corresponde a los docentes y a los adultos cumplir con la tarea de cuidado de una generación hacia otra nueva, dada además la responsabilidad que conlleva la asimetría de saber –diferente a la asimetría de poder-, a través de prácticas de enseñanza que, desde el derecho a la educación, habiliten un lugar institucional genuino para la construcción de un proyecto personal, profesional y laboral.

Compartimos con Meirieu que el proyecto de educar da reunión paradójica a la fabricación y a la emancipación de quien se educa. Según Bourdieu, la especificidad de la acción pedagógica es la de los procesos de enseñar y aprender, mientras que la acción social pedagógica es la imposición que hace de las normas culturales un poder arbitrario. Compartimos que enseñar es resistir, no conservar sino cuestionar las condiciones, los contenidos, las credenciales, consideramos que también aprender es resistir.

Coincidimos con Zabala respecto a una interpretación constructivista de la enseñanza que procura promover la actividad mental auto-estructurante, que posibilita el establecimiento de relación, la generalización, la descontextualización y la actuación autónoma, el alumno comprende qué hace y porque lo hace. Es decir, la conquista es pensar y pensar por sí mismo. Por eso, según Zabala, la

concreción de los contenidos de aprendizaje y de las intenciones educativas resulta de la función social y concepción social de la enseñanza y de la posición ideológica respecto a la concepción de los procesos de aprendizaje. El concepto de contrato didáctico está asociado al concepto de transmisión: la función del docente consiste en inducir a los alumnos a que asuman intelectualmente el problema que, en un primer momento, les es exterior, a fin de que se hagan cargo de los medios conceptuales de su resolución.<sup>28</sup>

Al respecto, compartimos la concepción de Freire respecto al lugar protagónico que debe ocupar la pregunta el proceso de aprendizaje, a pesar de que en la situación educativa actual se considere que el saber y la enseñanza es la abundancia de respuestas y la ausencia de preguntas. Reivindicamos la pregunta como instituyente de un proceso de democratización del aprendizaje y a la indagación en comunidad, que da lugar a la curiosidad, la creatividad, la imaginación y el interés, además del cuestionamiento y la crítica, asfixiados por las prácticas de burocratización de la pregunta

En efecto, Splitter y Sharp también coinciden respecto al hecho que entre las habilidades que se requieren para construir y sostener una comunidad de indagación, ocupan un lugar prioritario aquellas relacionadas con formular y responder preguntas. Una destreza preciada es, entonces, la capacidad de problematización.

“Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda, instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema”. (Freire, 1980: 37)

El problema de la propia humanización y deshumanización ocupa al hombre. Ambas puján en la historia. Y la tarea histórica y humanista de los oprimidos radica en liberar a oprimidos y a opresores. La pedagogía del oprimido, es aquella que debemos elaborar con él y no para él, en tanto se constituye a sí mismo como sujeto, individuo o pueblo, en permanente lucha por la recuperación de su humanidad: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre”; por eso, la pedagogía de la liberación solo puede producirla el oprimido.

Entendemos, por lo dicho, que: “La opción está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. ‘Educación’ para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto”<sup>29</sup>. A través de la obra “Pedagogía del oprimido”, Freire promovió la redefinición de una narrativa de la educación como proyecto político y cultural a través de la interpelación a todos los trabajadores culturales empeñados en la construcción y organización de los conocimientos, los saberes, los valores, los intereses y las prácticas socioculturales (Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2004: 195).

---

<sup>28</sup> Astolfi J.P.: *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*, Díada Editora, Sevilla, 2001.

<sup>29</sup> Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, Bs As, 1969.

### **Bibliografía citada:**

- Astolfi J.P. (1997): *Aprender en la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Astolfi J.P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Díada Editora.
- Bourdieu, Pierre y Gross, Francois (1990). “*Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*”, en *Revista de Educación*. MEC. No 292, Madrid.
- Camilloni, Alicia (1998): “*Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales*”, en A.A.V.V. *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Camilloni, Alicia (2017). “*Para que haya aprendizaje tiene que intervenir la memoria*”.  
<http://www.lanacion.com.ar/2046951-alicia-camilloni-para-que-haya-aprendizaje-tiene-que-intervenir-la-memoria>
- Camilloni, Alicia R. W. de (2007): “*Los profesores y el saber didáctico*” en *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, Alicia R.W.de (1997). “*De herencias, deudas y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica*”, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As, Paidós.
- Cols, Estela (2004): *Programación de la enseñanza*, Ficha de Cátedra Didáctica I, F.F. y L., UBA, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad*, Bs As, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1980) *Pedagogía del oprimido*, España, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2013) *Pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Jaurétche, Arturo (1992) *Los profetas del odio y La yapa*, Buenos Aires, Peña Lillo Editor.
- Mancovsky, Viviana (2000). “*Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos que recubren la interacción pedagógica*”. En A.A.V.V. (*Reflexión ética en educación y formación*, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Meirieu, Philippe (2013): “*La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*”.  
<https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>
- Siede, Isabelino (2007) *La educación política*, Buenos Aires, Paidós.
- Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M (1995) *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Vergara, Carlos N., *Pedagogía y revolución*, Unipe Editorial Universitaria.
- Wainszok, C. (2012) “*Simón Rodríguez y nuestras pedagogías*”, Cap. 2, en el libro *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*, Bs As, Ed. Primero de Mayo.
- Wainszok, Carla (2013) *José Martí: Entre la filosofía de la relación y la pedagogía de la ternura*, Número 23, Año 10, en “*Solidaridad Global*”.