

CAPÍTULO 12

La pedagogía crítica y los aportes de Freire para la enseñanza

Agustina Quiroga y Graciela Parma

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.
Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación:
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla,
sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos,
recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla*

Eduardo Galeano, LAS PALABRAS ANDANTES

En este capítulo trabajaremos en torno al modelo pedagógico crítico. El mismo está estructurado en dos grandes partes. Por un lado, presentaremos el marco teórico-pedagógico tomando los aportes de Paulo Freire para dar cuenta de las ideas centrales que guían la pedagogía crítica. En un segundo momento, señalaremos los principales aspectos constitutivos del modelo pedagógico.

Como hemos visto en los encuentros anteriores, cada modelo presenta fortalezas y debilidades. Esta cuarta propuesta pretende recoger aquellos elementos valiosos de cada uno para integrarlos desde una perspectiva problematizadora y dialógica. Esta mirada sobre la enseñanza y los aprendizajes es la que venimos, año a año, intentando construir desde nuestras prácticas de enseñanza. Con aciertos y con errores, trabajamos para que las aulas sean espacios en los que el diálogo, la pregunta, la mirada crítica y rigurosa sean posibles. En esa tarea estamos, puesto que creemos profundamente que la formación docente es clave y fundamental en el proceso de transformación social.

Paulo Freire es sin duda el referente de la educación popular, quien en la década de los años setenta logró sistematizar una pedagogía crítica del modelo tradicional, bancario, enciclopedista. No es casual que la palabra de un latinoamericano haya sido la que presentó nuevas formas de enseñanza necesarias para pensar una educación liberadora.

La trayectoria de Freire nos permite comprender su mirada, lenguaje e ideología. Cuando lo leemos encontramos una mixtura de ideas que provienen del cristianismo, el marxismo, el existencialismo, la psicología y su práctica militante. Creemos que los sujetos se constituyen en el entramado de su historia, su contexto y entre los y las otros/as.

Aquí compartimos una presentación sobre este referente de la educación popular que creemos permite observar el recorrido de su vida:

Paulo Regulus Neves Freire llega a la elaboración de sus primeras obras luego de pasar por una educación dialogal, a la vez que religiosa, en su hogar; también por su formación en psicología del lenguaje y en el existencialismo y el personalismo cristiano de Tristán de Atayde, Maritain, Mounier –y por la primera lectura hegeliana de Marx que hizo gracias al sacerdote Henrique Vaz–; por su graduación en Derecho y por el viraje que significó su casamiento con la educadora Elza Maia Costa Oliveira, quien lo acercó a la práctica educativa. Pero también llega a esas primeras obras con algunas marcas “políticas”: la primera es su participación en la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos –lanzada por Getulio Vargas, en 1947–. Más adelante participa en el Servicio Social de la Industria (SESI), de Pernambuco, una entidad asistencialista en la que fue director del Departamento de Educación y Cultura, donde realiza las experiencias que lo conducirán a la elaboración de su famoso “método”, en 1961. Pasa también por el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), creado en la transición que hubo entre el suicidio de Vargas (24 de agosto de 1954) y la presidencia de Kubitschek (1956-1961), durante el breve gobierno de Café Filho, y que se proponía elaborar una ideología del desarrollo nacional, pero que sufre, en la década del cincuenta –en algunos de sus intelectuales–, un desplazamiento hacia posiciones de izquierda nacional y cristiana en el contexto del modelo desarrollista. Luego, durante el gobierno de João Goulart –después de Janio Quadros, quien gobernó Brasil entre el 31 de enero y el 25 de agosto de 1961–, hay un fuerte proceso de transición ideológica en un importante grupo de instituciones e intelectuales, hacia posiciones más radicalizadas que tienden a sintetizar elementos del cristianismo y del marxismo. En esa época se consagra el “método Freire” que logra –como experiencia– alfabetizar a trescientos trabajadores en solo cuarenta y cinco días. El método se extiende rápidamente. Freire participó en la gestión de Goulart (1961-1964) dirigiendo el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, aprobado el 21 de enero de 1964. Poco tiempo después, en abril de 1964, cae el gobierno de Goulart y Freire es acusado por la Dictadura de “subversivo intencional”, “traidor de Cristo y del pueblo brasileño” y “pedagogo bolchevique, con métodos similares a los de Stalin, Perón y Mussolini” (Freire, 1974, p. 18); es tomado preso y luego se exilia sucesivamente en Bolivia, Chile y Suiza. Su exilio finalizará recién en 1980. De regreso a Brasil, trabajó con el Partido de los Trabajadores (PT) de São Paulo y supervisó el plan de alfabetización de 1980 a 1986. Cuando el PT se impuso en las elecciones municipales de 1988, Freire fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo. En 1986, su esposa Elza murió. Se casó más tarde con María Araújo Freire, quien continuó con su labor educativa. Freire murió el 2 de mayo de 1997 en São Paulo a causa de una insuficiencia cardíaca.

Este gran maestro fue, durante décadas, un educador de adultos, un educador popular. Recién en los sesenta, a partir de sus propias prácticas, empieza a escribir, contribuyendo de esta manera a construir una referencia indiscutible

para eso que en los sesenta se llamó educación liberadora, pero que es más conocido como Movimiento de Educación Popular. El libro de Freire que indudablemente ha sido más reconocido y ha operado un quiebre que excede el pensamiento pedagógico es *Pedagogía del oprimido* (1970), que constituye una aportación latinoamericana fundamental al proceso de organización política de los sectores sociales dominados, al enfatizar el reconocimiento de la situación de opresión como una situación de violencia, y la estrategia general de trabajo revolucionario con los oprimidos y no para ellos, como lo son las políticas asistencialistas (Huergo, 2015, p. 233).

Cuando leemos la trayectoria de vida de Paulo Freire, no podemos dejar de observar las múltiples maneras en que el contexto socio histórico se entrelaza con las experiencias subjetivas. De alguna manera, y como Norbert Elías (1982) bien lo señala, la sociedad es una configuración, una suerte de tejido flexible en el que se entrecruzan formas de interdependencia, pues no existen seres humanos aislados de lo social, como tampoco sociedades que no se constituyan sin subjetividades. La vida de Paulo Freire presenta ese cruce entre la historia Latinoamericana y un hombre que en ese contexto construye una mirada de mundo, pensando desde el Sur.

El exilio de Brasil en los años sesenta tras la dictadura, y luego la publicación de *Pedagogía del Oprimido* en la década del '70, se produce en un contexto en Latinoamérica en el que el horizonte revolucionario y la alternativa socialista era posible. La revolución cubana había hecho viable el comunismo en Occidente, en pleno contexto de Guerra Fría. En América Latina crecían los movimientos guerrilleros, la militancia de izquierda y el avance del movimiento obrero organizado. Recordemos que en 1969 en nuestro país se produce el Cordobazo, en 1970 triunfa Salvador Allende en Chile como primer presidente socialista a través de elecciones democráticas. De esta manera, la Teología de la Liberación y la Teoría de la Dependencia, junto a la Pedagogía de la Liberación, serán las principales líneas de influencia teórica de la época.

La educación problematizadora

Freire como educador desarrolla un método de alfabetización por el que al enseñar a leer y a escribir, se busca producir una transformación en los hombres y las mujeres. Se supo enfrentar a la dinámica estructural (clásica del modelo pedagógico tradicional) que conducía a la dominación de las conciencias: la educación bancaria.

Su propuesta será una pedagogía basada en la liberación de los oprimidos. La opresión, propia del sistema capitalista, produce una "deshumanización", que afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen. Es por ello que señala, en *Pedagogía del Oprimido*, que la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es la de liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 1970).

En la educación bancaria, la contradicción es mantenida y reproducida ya que no existe liberación superadora posible. El educando, solo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción

de su educador. El sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. Entonces, el educador no dialoga sino que realiza depósitos, y el único margen de acción posible para las y los estudiantes es el de archivar los conocimientos.

La propuesta de Freire es la "educación problematizadora", que se opone al sistema unidireccional propuesto por la "educación bancaria" ya que se centra en una relación dialógica. Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es solo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo.

Hay un sentido crítico-político del diálogo: el trabajo con los otros y no para ellos (como en el asistencialismo, el paternalismo o el adoctrinamiento); el trabajo para los otros luego deviene trabajo sobre o contra los oprimidos. El diálogo es entonces praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible, afirmando así la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y el otro vinculado con la intervención transformadora –sobre la base de aquel requisito– en el mundo social y cultural (Huerfano, 2015, p.237).

Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador- educando. Tanto el uno como el otro son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso, en un crecimiento mutuo. Esto no implica que la autoridad desaparezca, pero sí el autoritarismo. Freire afirma que la negación del saber popular es tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza "basista" (Freire, 2005). Esta afirmación, sostenible desde un paradigma crítico, posee una profundidad y una trascendencia desmesurada en el campo de la educación y del trabajo social.

Educación problematizadora:



Quien lea los libros de Freire, encontrará en ellos un constante intento de experimentar la dialéctica entre objetivismo y subjetivismo. Como él afirma "...una de las cosas más difíciles es vivir en el mundo sin caer en la tentación de sobreestimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobreestimar a ésta última en detrimento de la primera. Su pasión [se refiere a

Giroux], y la mía propia, no es ni el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino **la inmersión crítica en la historia**. Ésa es la razón de ser de la pedagogía crítica” (Freire, 1992, p.13). La visión dialéctica que propone indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro reflejo de la objetividad material, pero al mismo tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta (Freire, 2005). Freire, en estos casos señalados, busca lograr síntesis y lograr miradas integrales, que no queden atrapadas en falsas contradicciones.

En “Pedagogía de la Esperanza” (2005) señala que le resulta imposible entender la interpretación de lo local como negación de lo universal. Para él, es un error permanecer adherido a lo local perdiendo la visión del todo, como también lo es flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen. De igual manera, señala que la lectura del mundo no puede ser la de los académicos impuesta a las clases populares, como tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio contemplativo de los y las educadores/as en el cual callen frente al saber de experiencia de vida. Una perspectiva dialéctica requiere de la intervención del intelectual como condición indispensable en la tarea docente.

La importancia del contexto al momento de educar

Frente al conocimiento universal y fragmentado, Freire propone un método que otorgue significado a quién se educa. Los saberes deben ser contextualizados, para poder volverse objetos cognoscibles. Esto no implica negar saberes, sino presentarlos en relación con la vida y práctica social de los sujetos.

Freire cree que el papel del maestro alfabetizador debe crear el diálogo con la gente alrededor de los temas que se refieren a situaciones concretas y a experiencias vividas que dan forma a sus vidas diariamente. (...) La cultura dominante y sus enfoques de alfabetización recurrente no simplemente enseñan las mecánicas de la lectura y la escritura; también enseñan a la gente cómo vivir pasivamente dentro de estructuras alienantes (Giroux, 1992, p.284).

Freire sostiene entonces que las experiencias históricas que son devaluadas en la vida cotidiana por la cultura dominante deben ser retomadas y validadas por el educador. Esto supone partir del conocimiento y reconocimiento de las prácticas socioculturales de las y los educandos, de lo que él llama **universo vocabular**. El mismo está cargado de la significación de las experiencias existenciales del interlocutor, dado que se refiere al conjunto de palabras o lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo, y también sus inquietudes, sus reivindicaciones y los sueños de los sectores populares.

En este sentido, sostiene que aprender a leer es aprender a leer la vida, y aprender a escribir, es aprender a escribir el mundo, siendo protagonistas de la historia.

La metodología sigue la línea dialéctica: teoría y práctica. La intención es poder volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. Existe una retroalimentación entre ambas. Freire habla de **praxis**, en tanto no se trata de dos instancias separables: abordamos la práctica con el bagaje incorporado desde la teoría y la reflexión; y en sentido inverso, sería impensable suponer que abordamos la reflexión escindidos del saber adquirido en base a la práctica.

De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de interpretar, desnaturalizar y transformar su realidad.

Es decir, no busca hacer que el hombre conozca su posibilidad de ser libre, sino que aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola efectiva, la ejerza.

Sugerimos la película “Uso mis manos, uso mis ideas” de Mascaró Cine Americano (2003), en la que relatan un proyecto de alfabetización de adultos en el Barrio Villa Obrera, en las afueras de la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén, tomando en cuenta las experiencias cubanas y las desarrolladas por Paulo Freire en la década del '60.

<https://www.youtube.com/watch?v=R7xcUj9ZNHw>

Hacia una educación como práctica emancipatoria

La pedagogía crítica y popular no se refiere únicamente a Freire. Por eso, tomaremos aportes de otro autor que hemos visto a lo largo del año, Henry Giroux (1992), quien, en línea con el pensamiento de Freire, nos propone ciertos puntos para pensar una educación emancipatoria desde el aula o salón de clases:

1. La participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje debe ser promovida. Las relaciones sociales en el aula deben ayudar a que los estudiantes sean capaces de producir y también criticar, proponer.
2. Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente. Los hechos, los conceptos, los problemas e ideas deben ser vistos dentro de una red de conexiones que les da significado.
3. El desarrollo de un modo de razonamiento crítico debe ser usado para permitir a los alumnos apropiarse de sus propias historias, indagar en sus biografías y sistemas de significado.
4. Se debe trabajar acerca de por qué ciertos valores son importantes para la reproducción de la vida humana.
5. Los docentes deben enseñar y los estudiantes deben aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas.

Nos interesa dejar estos aspectos como posibles, y no únicos, lineamientos para imaginar momentos de enseñanza y de aprendizajes.

Modelo pedagógico crítico en educación artística

Digo: “libertad”, digo: “democracia”, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza a convertirse en un estereotipo, en un clisé sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque ésa es la naturaleza misma del clisé y el estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo.

Julio Cortazar, PÁJARO VIVO

Desarrollaremos algunas cuestiones con el intento de corrernos del “estereotipo” de la frase educar para la libertad y la democracia y adentrar nuestra reflexión en la complejidad concreta que ello encierra en la realidad, de modo tal que se aloje en este espacio el “pájaro vivo” de Cortázar (1987).

Siempre decimos que lo definitivamente identitario de un modelo pedagógico es su para qué, su direccionalidad y su sentido, en torno a lo cual, se “ordena” todo lo demás. El concepto ha sido desarrollado anteriormente al referirnos a la concepción de educación artística simbólica cultural, sumando los aportes de Freire a la construcción de una pedagogía crítica.

Nos proponemos dar respuesta a “¿qué se enseña?” desde este modelo, atendiendo cuáles son los contenidos priorizados por el mismo.

En este sentido, podemos hacer una referencia al tema de la alfabetización visual. Freire, con su propuesta alfabetizadora, generó a partir de su primera implementación con los 300 trabajadores rurales de Pernambuco, una revolución de alcances probablemente insospechados por él mismo. Si reducimos la alfabetización visual a la perspectiva propia de la concepción tecnicista-perceptualista, –la cual centraba su atención en la enseñanza de los factores formales y reglas pretendidamente universales–, **estamos dejando de lado la posibilidad de alfabetizar visualmente en “clave Freire”**. **¿Qué sería alfabetizar visualmente en clave Freire?** Freire se apartaba del método de la “palabra generadora” para la enseñanza de la escritura y lectura de la lengua hablada, con el que aprendimos muchas generaciones de argentinas y argentinos. Dicho método comenzaba por la enseñanza de las vocales y continuaba con su combinación con las consonantes, de acuerdo a un estricto orden desde una lógica ¿universal?, que se regía por ir desde lo más simple a lo más complejo. Vinculando grafismo con sonido, se alcanzaba la combinación ma-me-mi-mo-mu, la que a su vez, permitía armar por escrito “mi mamá me mima”, y luego, sa-se-si-so-su, para ampliar las posibilidades y escribir “mi mamá amasa la masa”. Todo ello, sin tener en cuenta si es cierto que “mi mamá me mima”, si se dedica a cocinar o llama al delivery..., si tengo qué comer y, por qué no, si tengo una mamá.



Fuente: Quino, 1995, *Toda Mafalda*, p.128.

Como dijimos, Freire se distancia de esta perspectiva. Tanto que –como podemos ver en la experiencia de alfabetización de Neuquén, que propusimos vieran en la película “Uso mis manos, uso mis ideas”– una docente enseña la CH, “salteándose” la enseñanza de muchas consonantes que habría que haber trabajado antes que ella, desde la lógica del método de la palabra generadora. Hay que tener en cuenta que la CH es una letra complicada, ya que un sonido está representado por dos grafismos, los que a su vez, estando separados, se corresponden con sonidos diferentes, con la complejidad de que el segundo no tiene sonido, ¡es “mudo”!). ¿Qué justifica este proceder desde la perspectiva freireana? La vida de aquellos pobladores se veía altamente impactada por el golpe militar que acababa de derrocar el gobierno socialista de Allende, teniendo en cuenta la cercanía geográfica y sociocultural del Barrio Villa Obrera de la ciudad de Centenario en Neuquén respecto del pueblo chileno, más allá de las implicancias políticas. Esta situación imponía poder escribir “Chile lucha”. De la misma manera que **Freire dio un nuevo sentido a la acción de alfabetizar**, el modelo crítico de educación artística también **resignifica la “alfabetización visual” desde una perspectiva muy diferente a la del modelo tecnicista**. O sea que la enseñanza de aquellos contenidos que conforman los elementos formales, los materiales, las técnicas, los procedimientos, etc. **no son enseñados como aspectos y elementos universales y neutros sino como factores sobre los que se requiere tomar decisiones con la finalidad de construir sentido –histórico, situado–, de instalar nuevos mundos posibles y de provocar transformación social, a través de las particularidades del lenguaje visual**.

De algún modo, a partir del qué enseñar ya hemos entrado en el **cómo** hacerlo.

En este sentido, se subraya la importancia del uso de la pregunta, como recurso educativo para promover la reflexión crítica. La pregunta, por un lado, lleva a “desnaturalizar” aquello a lo que de tan incorporado se le otorga valor de natural, aunque sea de origen cultural, y como tal, no es visto dentro del universo de lo modificable, transformable. Esto significa estar “atados” a un modo de habitar el mundo, el cual podría ser de otra manera, tal vez más justo, más inclusivo, más solidario, más hospitalario y, en definitiva, más libre, íntegro y democrático.

La pregunta nos abre al conocimiento. La pregunta nos moviliza hacia la búsqueda de respuestas o de nuevos interrogantes orientados a comprender la realidad propia y la circundante. Nos pone en disposición activa, contrariamente a la educación bancaria, basada en una pedagogía de respuestas. La pregunta deja al descubierto la posibilidad de discutir sobre lo que se pregunta; y si ésta se construye con sentido, nos lleva a nuevos lugares. Preguntarnos, pensar

y sentir son procesos que van de la mano. Enseñar preguntando, es también enseñar un modo de ser en el mundo, desde una disposición, generando un habitus basado en la curiosidad, para quitar velos y construir nuevos sentidos y realidades. Es importante que las y los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas como parte constitutiva de su formación, como personas íntegras y como ciudadanas y ciudadanos de la democracia.

Preguntarse es también un derecho de todo ser humano, del que, en algunos ámbitos, mucho no se habla. Quien se pregunta, resulta peligroso. La pregunta no es neutral, por lo contrario, resulta cargada de ideología. Gaarder, en su novela *El mundo de Sofía*, dice: “Una sola pregunta puede contener más pólvora que mil respuestas” (Gaarder, 1991, p.73).

En el mismo sentido, Freire en su obra “Por una pedagogía de la pregunta” (2013), en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, se refiere a la importancia de saber preguntar como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. El subtítulo del libro –“Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”–, nos recuerda el cuento “La función del arte II” en el que Eduardo Galeano (2003) relata la experiencia de un pastor en una misión evangelizadora con los indios del chaco paraguayo. El cacique de esa comunidad, renombrado como viejo sabio, después de escuchar “sin pestañear” la “propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios”, dijo: “eso rasca. Y rasca mucho y rasca muy bien. Y sentenció: pero rasca donde no pica” (Galeano, 2003, p.16).

¿Qué implica saber preguntar? ¿Cómo lograr “rascar donde pica”? O en algunas ocasiones, ¿cómo provocar que “empiece a picar”? En el texto citado, Freire dice: “me fui convirtiendo en un caminante de lo obvio. Y pisando el mundo, andando por África, por Asia, por Australia, por Nueva Zelanda, por las islas del Pacífico Sur; andando por toda América Latina, por Chile, por América del Norte, por Europa, caminando por todos esos lugares del mundo como exiliado pude comprender mejor mi propio país”. “Caminante de lo obvio” (Freire, 2013, p.40), como exiliado, desde una mirada que convierte lo obvio en motivo de curiosidad. Y agrega “la cultura no puede ser juzgada con ligereza” (Freire, 2013, p.45).

Por eso, formular y formularse buenas preguntas, requiere de un aprendizaje, de una observación y una escucha profunda y desprejuiciada, y del coraje propio de quien se dispone a transformar/se. Freire sostiene que cuando las y los docentes asumimos la responsabilidad de educar es imprescindible preguntar y preguntarse por las realidades de las y los estudiantes. Preguntar y preguntarse por la propia realidad. De esa reflexión y en diálogo con ellas y ellos surgirán las preguntas que abren a nuevos mundos.

Por último, saber preguntar implica aprender a sostener el silencio posterior a la pregunta. Frecuentemente las y los docentes tendemos a “llenar” ese silencio. No lo llenemos, escuchémoslo, démosle el tiempo necesario. No es un silencio vacío, es el silencio propio de la reflexión que la pregunta movilizó.

¿Qué lugar puede tener la pregunta en una clase de artes plásticas?

Particularmente en lo que hace a acompañar una instancia de producción, el recurso de la pregunta y el de abrir el universo de producciones y recursos conocidos, permite ayudar al estudiante a precisar, definir y profundizar su idea, a ampliar las posibilidades, a favorecer el diálogo entre la misma y la materialidad en la que intenta plasmarla. Se trata de un delicado y atento equilibrio entre lo que buscamos enseñar y la realidad del estudiante, entendiendo por la misma no solo el contexto, la historia, la cultura, sino también, sus deseos, intereses, inquietudes, búsquedas... todo aquello “que pica”. En el tejido a crochet o a dos agujas, la trama se va armando en la medida que enlazamos el hilo o la lana con lo que se viene construyendo. Algo similar ocurre al buscar entamar lo que queremos enseñar con el hilo del deseo de quien aprende.

No presentamos “recetas” en torno a la metodología de enseñanza. Sería contradictorio con la concepción misma de la educación propia de este modelo y con la de aprendizaje, que profundizaremos más adelante. Todas las decisiones relativas al cómo enseñar, necesariamente van a estar orientadas a generar autonomía por parte de quien aprende, en y desde la lectura crítica de su situación particular y contextual, colectiva, sociocultural, a través de las propuestas de trabajo en torno a los contenidos elegidos y desde una disposición transformadora.

¿Cómo acompañar un proceso de producción visual desde esta perspectiva?

Implica, en primer lugar, escuchar a las y los estudiantes, escucharlas/los desde sus bocetos y sus obras, escucharlas/los desde su corporalidad y desde sus palabras; invitar desde esa actitud a que compartan su análisis y su mirada con las y los docentes y con sus pares, y las profundicen en un ámbito que conjugue el respeto y la disposición a dejarse interpelar. De alguna manera, exige por parte de las y los docentes un esfuerzo por entrar en el proceso de quien está aprendiendo, entender desde dónde se posiciona y mira su propia construcción, y qué recursos está poniendo en juego. Y desde allí, solo desde allí, buscar estrategias para ampliar el universo de posibilidades –conceptuales, de procedimientos, técnicas, etc.–, para abrir otros caminos y otros puntos de posibles destinos, que signifiquen nuevos horizontes. [...]. Aprender muchas veces significa dejar de lado las primeras ideas –con la incertidumbre o desequilibrio que ello provoca–, o ajustarlas, “estirarlas”, contradecirlas, o dar un salto al vacío en búsqueda de nuevas respuestas.

Ese camino, además, es el que nos posibilita enlazar las búsquedas y proyectos más personales y subjetivos –en términos ideológicos, conceptuales, afectivos, estéticos, emocionales, etc– desde la propia mirada e interpretación de sus contextos y situaciones, con lo nuevo, con aquellos aspectos que se han

señalado como indispensables de ser enseñados y aprendidos para garantizar el derecho que todo ciudadana/o tiene en relación a la producción artística; para enriquecer, ampliar, y complejizar la posibilidad de apropiarse y construir/nos socialmente desde la producción de sentido a través de ese lenguaje particular. Esta posibilidad de “enlazar” requiere desarrollar una cierta habilidad en el ejercicio docente para poder enganchar y entretejer ese deseo y proyecto del o de la estudiante con aquello que nos proponemos enseñar.

Colaborar con poner a disposición otras producciones visuales, de muy diversos tipos, y analizar en conjunto cómo fueron resueltas y los sentidos provocados, es un recurso que también se integra a la devolución y a la posibilidad de acompañar en el camino de superación de la propia búsqueda. Las “recomendaciones”, a partir de invitar a “revisitar” la propia producción con nuevos ojos, siempre deben orientarse a abrir nuevas posibilidades y estrategias de búsqueda (Parma, Quiroga, Vazelle, 2022, s/p).

Por último, ¿cómo se entiende la **evaluación** desde el modelo crítico?

Porlán se pregunta ¿qué y cómo evaluar? Respecto del qué, cabe aclarar que se evalúa lo que se enseña. Dicho de esta manera, suena una obviedad, pero resulta ser una obviedad frecuentemente pasada por alto. El recorte de contenidos realizados, –vinculados en este modelo con lo dicho en torno al arte como nuestro objeto de conocimiento, a lo que se suman los aportes desarrollados en la presente– puesto en relación con el sentido que ordena dicho recorte, deviene en definir qué evaluar.

En la educación artística, en particular en los niveles más avanzados, en el marco de la evaluación, frecuentemente se presenta en tensión la cuestión del estilo o del gusto del o de la docente... si nos centramos en aquello que propusimos enseñar, en la escucha de lo que la o el estudiante desde su realidad intentó hacer con relación a lo que nos proponemos aprender a través de la actividad presentada, si acompañamos activamente el proceso, el desarrollo de su propuesta –lo que implica en algunas oportunidades interpelar, en otras abrir, en otras sostener, en otras esperar, en otras transitar paso a paso junto a quien está afrontando el desafío de aprender–, el gusto y el estilo personal quedan de lado.

Por otro lado, con lo dicho nos acercamos a otro punto en discusión. ¿Se evalúa el producto? ¿O en arte es suficiente con evaluar el proceso? Desde esta perspectiva se evalúa el proceso y el producto, ya se trate de una instancia de elaboración de una obra o de recepción activa. No evaluar el producto sería desvalorizar el objeto de conocimiento que nos es propio. Nadie discutiría si es necesario evaluar el producto en torno a un estudiante de medicina... o de ingeniería civil. Así también, respecto del proceso, es importante crear prácticas que promuevan que las y los estudiantes vayan tomando conciencia de su propia evolución en torno a los trabajos, a modo de autoevaluación y seguimiento; que puedan ver aquello que funciona y lo que no, sus logros y sus errores. Que entre pares intercambien miradas al respecto. La frecuente colgada de trabajos o enchinchada promueve socializar las producciones, ponerlas en diálogo, que cada estudiante pueda dar cuenta del proceso realizado y de las decisiones tomadas, así como aprovechar las sugerencias, valoraciones y críticas de docentes y pares para profundizar en el trabajo. Tomar

conciencia del propio aprendizaje constituye un aprendizaje en sí mismo. Por supuesto que la forma y el grado de esta toma de conciencia es diferente según los niveles educativos, entre otras cosas. Aunque es bueno aclarar que existen experiencias en niveles inferiores, en las que las paredes del aula constituyen el espacio donde se exponen los trabajos de arte visuales “en construcción”, de modo que la pared se convierte en “la memoria viva” del aprendizaje, donde las y los estudiantes aprenden que el error es una parte del proceso de aprender.

Otra problemática frecuente es la errónea identificación de la evaluación con la calificación. Esto lleva a que, por un lado, se entienda que la instancia de evaluación es la del día de examen o de entrega de la producción, cuando el proceso se supone terminado. En este escrito, al referirnos a evaluación estamos considerando no solo la evaluación final sino la evaluación formativa, aquella que se realiza de forma continua en el proceso de enseñanza, a fin de intervenir como docentes de manera favorable para lograr los aprendizajes deseados. Por otro lado, la calificación no explicita nada en relación a qué aprendizajes están alcanzados y cuáles no. La evaluación formativa constituye una instancia importantísima en el proceso de aprender.

A diferencia del modelo tradicional y del tecnicista, en los que se evalúa exclusivamente a la o el estudiante, en el modelo crítico, las y los docentes y las prácticas institucionales también son sujetos y objeto de evaluación, de coevaluación (entre docentes, y entre docente y estudiantes) y de autoevaluación. En la educación crítica, la evaluación del proceso de aprendizaje necesariamente resulta un insumo significativo para interpelarnos como docentes respecto de los procesos de enseñanza, y así tomar las decisiones convenientes para readecuar, modificar y hasta buscar nuevas estrategias desde formas y senderos aún no transitados en nuestra práctica docente.

Referencias

- Cortázar, J. (1987). El valor de las palabras. *Crisis*, 51. 25-26
- Elías, N. (1982). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1992). Prólogo. En H. Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. (12-13). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gaarder, J. (2010). *El mundo de Sofía*. (p.73). Siruela.
- Galeano, E. (2008). Ventana sobre la memoria. En *Las palabras andantes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. EPC. UNLP.

Parma, G., Quiroga, A., Vazelle, M. (2022). Reflexiones en torno a la evaluación en artes visuales. *Exposición en IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. UNLP.

Quino. (1995). *Toda Mafalda*. (p.128). Ediciones de la Flor.