

Eje 2. Comisión 1. Comunicación, educación y nuevas tecnologías  
Coordina Gabriela Bergomás

## **El rol del educador en una experiencia de aprendizaje situado: relatos tradicionales, escritura a oralidad y representación titiritera**

Camila Victoria Lujan Gogniat | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

### **Resumen**

Atendiendo a la relevancia del educador como agente político en el campo educacional, en este artículo, por un lado, narraré una experiencia de enseñanza y aprendizaje que se desarrolló en el año 2019 en una escuela secundaria donde me desempeñé como docente de Lengua y Literatura. Asimismo, pondré en diálogo dicha práctica con un corpus teórico acerca del currículum, la solución de problemas como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje, la educación como matriz educativa del proceso y la lectura, la escritura y el arte lúdico como habilidades comunicativas transversales y prioritarias en la formación de los estudiantes. A partir de ello, abordaré elementos conceptuales y metodológicos sobre el currículum como dispositivo y propondré una reconfiguración de los mismos en el contexto de la pandemia COVID-19. Finalmente, explicaré por qué la narrativa pedagógica en tanto verbalización del saber hacer es relevante y necesaria tanto para estudiantes como educadores.

**Palabras clave:** educación, escritura, oralidad

### El currículum desde una mirada educomunicacional

Jorge Huergo en su texto *Perspectivas y reflexiones en Comunicación/educación* plantea que "la comunicación/educación designa un proyecto crítico y liberador y un conjunto de prácticas emancipadoras para nuestros pueblos, sumidos en profundas desigualdades como consecuencia de las lógicas y las políticas neoliberales". (Huergo, 1997: 11)

Como expresa Mario Kaplún, retomado por Oliveira Soares en el texto *La Comunicación / Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional*:

La Comunicación Educativa existe para brindarle a la educación métodos y procedimientos para crear la competencia comunicativa del educando. No se trata de educar usando el instrumento de la comunicación, sino que esta se convierta en la columna vertebral de los procesos educativos: educar para la comunicación y no para la comunicación. (Oliveira Soares, 2000: 27)

Atendiendo a la cita anterior, entiendo que el rol del educomunicador en la práctica docente tiene un carácter tanto ético como político. Quisiera definir, entonces, la noción de práctica docente como el trabajo que el educador desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación para la sociedad y para el propio maestro. Según Achilli, la práctica pedagógica (1986) es el proceso que se desarrolla en el aula, manifestándose la relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar y "aprender".

Las nociones de enseñanza y de aprendizaje han sido estudiadas, replanteadas y tensionadas desde los comienzos de la didáctica. Más aún, en la actualidad existen diversos modos de concebirlas. Tal como plantea Edith Litwin (2016) en su libro *El oficio de enseñar*, el docente es aquel que se posiciona desde un lugar con respecto a la enseñanza, al contenido y al estudiante. En ese vínculo pedagógico, en esa tríada didáctica, en términos de Comenio, se habilita en mayor o menor medida el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es importante ser conscientes de que para poder problematizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica y así innovar o adecuar, es necesario teorizar y volver a nuestra labor docente. En términos de Liliana Sanjurjo (2003), volver a pensar la clase.

Según Popham y Baker (1970), el acto de enseñar puede ser definido de muchas maneras, dos de las cuales representan las posiciones extremas con respecto al perfeccionamiento sistemático de la enseñanza: el maestro artista y el maestro técnico. Estos autores, a partir del análisis de ambos tipos, proponen la noción de maestro empírico, el cual analiza la situación del estudiantado para delimitar los objetivos de enseñanza. Es decir que el diseño de los objetivos se determina por las demandas de los estudiantes, en cuanto a qué es necesario que aprendan, así como qué actividades y estrategias empleará el docente para que los alumnos cumplan dichos objetivos.

Preguntarse qué es pertinente enseñar direcciona al planteo sobre qué es el aprendizaje y cómo se lo conceptualiza. En el Diseño Curricular de la Educación Secundaria: *"Se concibe el aprendizaje como construcción activa, que logre relacionar conocimiento y afecto, promover una "inteligencia general" entendiendo el contexto, las interacciones complejas, planteando y resolviendo problemas" (2011)*. El hecho de considerar al aprendizaje como **"activo"** significa que ciertos parámetros conductistas resultan **"obsoletos"** para la práctica docente en la actualidad. No obstante, teniendo presentes ciertas lógicas de organización del currículum según el enfoque conductista, algunos aspectos siguen vigentes, a saber: A propósito, Joseph Tyler (1973) sostiene que, antes de reflexionar sobre la práctica educativa, es necesario clarificar los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. Dicha definición se manifiesta en el currículum, en la delimitación de objetivos en torno a metas, a modificar o encausar ciertas normas de la conducta humana. El currículum permite direccionar qué y para qué enseñar.

Este enfoque conductista de la enseñanza y del aprendizaje sostiene que poder precisar los objetivos de la educación permite una adecuada selección de material, los contenidos del programa, los procedimientos de enseñanza y las pruebas y exámenes. Es por esto que la planificación de las metas, propósitos o alcances de nuestra propuesta didáctica debería ser organizada a partir de los objetivos. Según Tyler:

La formulación útil de objetivos se da a partir de la selección de unos objetivos importantes y alcanzables que, por provenir de varias fuentes, podrán enunciarse de distintas maneras. Para la organización de la lista de los objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividad de aprendizaje y orientar el mismo. Los objetivos se deben redactar en forma clara y coherente. (Tyler, 1973: 14)

Con respecto a lo que el autor concibe como objetivos importantes y alcanzables, en Entre Ríos uno de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios se centra en la lectura y oralidad. Por esto, en las instituciones educativas, se han planteado lineamientos en las que se solicita al cuerpo docente abordar estos núcleos en sus planificaciones. Es decir, esta *"jerarquización"* de los objetivos no solamente permitiría direccionar metas educativas, sino también atender a las demandas sociales y culturales de la sociedad.

Para atender a las propuestas de Tyler y de Popham y Baker, todo docente, a la hora de proyectar o de planificar, establece objetivos. Considero que el proceso de análisis y de clarificación de los objetivos se desarrolla en la llamada etapa diagnóstica: en ese período las expectativas del educador se modifican teniendo presente el alumnado: sus actitudes y conductas a mejorar. También, algunas modificaciones, hoy, pueden ser realizadas en el mismo proceso, es decir, se concibe al currículum como un arbitrario cultural que no necesariamente es rígido (De Alba, 1998).

La problematización del currículum en torno a objetivos, pese a que posee un enfoque un tanto secuenciado y lineal, debido a que tanto Popham y Baker como Tyler proponen pasos a seguir para delimitar los objetivos, es una dinámica que tiene vigencia en las escuelas de hoy. Sin embargo, los procesos de enseñanza y aprendizaje han diversificado las estrategias como así también la delimitación de lo que está comprendido en el currículum.

El enfoque cultural analiza una manera diferente de pensar el currículum: el modo narrativo, no solamente es un modo de estructurar los textos. Más bien, permite analizar el lenguaje, el comportamiento y la cultura ya que la narración es constitutiva del accionar humano. Desarrollar el pensamiento narrativo exige, por una parte, asumir el lenguaje con una visión que vaya más allá de considerarlo como medio de comunicación, dicho de otro modo, como meramente instrumental, útil para informarse o informar. Más bien, el pensamiento narrativo lo concibe como un medio para reestructurar el pensamiento, que posibilita el despliegue de la imaginación, la cual cumple un rol fundamental en la comprensión de nuevos aprendizajes y en la interpretación de la realidad.

El narrar es una actividad compleja que conlleva la selección e integración de diversos tipos de saberes. Por lo tanto, es un mecanismo de organización de nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso educativo. (Bruner, 1998). La narrativa, entonces, es una práctica esencial para explorar e interpretar el mundo. Así también, permite que el escritor "salga" de su realidad o cotidianeidad para repensar su lugar en el mundo. Por lo cual, la narrativa pedagógica es un modo por el cual el docente puede reposicionarse y no ser solamente el sujeto de la enunciación, sino volverse el objeto de la enunciación y poner en tensión su accionar, sus concepciones, su saber. (Benveniste, 1966). Por lo cual, existe una naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos curriculares, ¿es posible promover una práctica educativa de naturaleza narrativa en las escuelas, cuyos protagonistas sean los estudiantes?

### **Proyecto titiritero**

*"La función creadora de la imaginación corresponde al hombre común, al científico, al técnico; es tan esencial a los descubrimientos científicos como al nacimiento de la obra de arte; pero, además, resulta necesaria para nuestra vida cotidiana." (RODARI, 2016: 6)*

En una de las escuelas donde me desempeño estoy a cargo de 1° y 2° años. Un tema que comparten ambos cursos, dentro de Lengua y Literatura, es la narrativa didáctica: fábulas, relatos tradicionales y apólogos. La propuesta consistió en, después de abordar conceptualizaciones y definiciones lógicas y estructurales de los textos mencionados, así como también plantear diferencias entre la narración escrita y oral, llevar a cabo una obra de títeres a partir de diferentes historias.

Este último paso se planteó como un problema a solucionar, en grupos de tres alumnos. Tal como explica Ignacio Pozo (1998), en las distintas áreas del currículo los alumnos están enfrentados a problemas diversos. Estos demandan la activación de conocimientos

factuales y conceptuales específicos, el dominio de técnicas y estrategias acordes. Dichas técnicas y estrategias, en el caso que desarrollo, fueron desarrolladas y puestas en práctica antes de iniciar con la tarea de los títeres: leer fábulas, apólogos y relatos tradicionales, identificar la estructura narrativa, personajes, acciones principales y secundarias, tiempo y espacio, conflictos, moralejas (implícitas o explícitas), rasgos distintivos de los personajes, qué valores o defectos representan, entre otros temas. La técnica más compleja de desarrollar fue la diferencia entre escritura y oralidad: en general, y retomando a Mijaíl Bajtín (1982), la escritura se concibe como una narrativa más jerárquica que la oralidad: se considera que lo escrito es "*de naturaleza formal*" mientras que lo oral es "*coloquial*". Es por ello que se enfatiza en la escritura y se concibe a la oralidad como una competencia que ya está desarrollada, por lo cual no es prioridad planificar actividades que la consideren como contenido a desarrollar.

Ignacio Pozo (1998) explica que la solución de problemas, además de abordar contenidos conceptuales y actitudinales, tiene un carácter procedimental ya que requiere que los alumnos pongan en marcha una secuencia de pasos de acuerdo con un plan preconcebido y dirigido al logro de una meta. Dado que considero que la narración oral es un conocimiento de dominio imprescindible, la meta consistió en adaptar una narración escrita (fábula, apólogo, tradicional) a la narración oral. Luego, representar dicha narrativa con títeres que los mismos estudiantes debían confeccionar.

*"Los textos literarios no sólo ofrecen temas que quizá resulten familiares y relevantes, también abren formas completamente nuevas de explorar estos temas al estimular una audacia imaginativa"* (Hirschman, 2011: 42)

Este proceso fue desarrollado con la colaboración de Artes Visuales, dado que la docente guió a los estudiantes en técnicas de confección de títeres (papel, telas, cartones, goma espuma) y en personalizarlos para destacar sus rasgos distintivos. Dicho carácter interdisciplinario es característico de este saber procedimental que posibilita diversificar el currículum. Esto supone enfrentar a los estudiantes a situaciones de aprendizaje y diferenciar, en este contexto, sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades o de proyectos. También, promueve una regulación interactiva a través de una evaluación dinámica, que nutra la invención de dispositivos que favorezcan las interacciones entre alumnos en el marco de diferentes grupos de trabajo, sin impedir la individualización del trayecto de formación de cada uno (Perrenoud, 2007).

Frente a esta propuesta, los estudiantes debieron atravesar diversos pasos para alcanzar el objetivo. Como expliqué previamente, y en concordancia con la propuesta de Ignacio Pozo (1998), antes de proponer una estrategia de solución de problemas, los estudiantes aprendieron ciertos saberes. Estos fueron una condición necesaria para resolver el problema, el desafío. Su carácter procedimental se debe a que se centra en el saber hacer algo, no solamente en saber decirlo y comprenderlo (lo declarativo). En otros términos, el saber hacer consistiría en lograr adaptar el texto escrito a la oralidad y lograr esa nueva

narrativa, y a su vez cautivar al público, niños de jardín de 4 y 5 años, así como de 1°, 2° y 2° grado de Nivel Primario. Los estudiantes debieron, por tanto, tener en cuenta que:

*“El contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa”.* (Chaiklin y Lave, 1996: 6)

Si bien esta experiencia se puede analizar desde el enfoque cognitivo, también convergen en ella el enfoque cultural ya que en este proyecto se abordó un acervo de narrativas para la comunicación y conservación de sentidos compartidos: fábulas como *El cuervo y la zorra*, *La liebre y la tortuga*, *El león y el ratón*, *La araña y el cocodrilo*, entre otras, son historias que pertenecen a nuestro capital cultural (Bourdieu, 1997). Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos. acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos, sino que están en constante revisión. En este sentido, hubo instancias en las cuales los estudiantes replantearon los textos literarios que habían seleccionado. Uno de los casos fue en 1° año, un grupo de alumnos había elegido la fábula *El pingüino glotón*. Si bien la moraleja de esta fábula es *“no juzgar a los demás por su apariencia”*, los estudiantes manifestaron que era importante apuntar a que no es bueno burlarse ni de la forma de ser como tampoco del aspecto físico de los demás. Por ello, modificaron el texto, de manera que el sentido original de la fábula se actualizó a los modos de participación en la cultura de hoy: el pingüino glotón cambió sus hábitos alimenticios porque quería compartir momentos con sus amigos, es decir, jugar, saltar, trepar. Si bien en la fábula original estos compañeros se reían de él, a modo de burla, en la adaptación que los estudiantes redactaron propusieron que los amigos del pingüino glotón lamentaran que no pudiera jugar y lo incentivaban a cambiar los hábitos, por su salud. Aquí se evidencia que las prácticas de discriminación o bullying no son concebidas como posibles en el marco de los sentidos compartidos dentro del aula y de la clase y del contexto próximo. Según la tesis de Jerome Bruner (1986) nosotros, en tanto individuos, sólo expresamos *“una variante de las formas canónicas de la cultura”* (Mc Ewan, 1998, 8).

### **Comunicación de la experiencia**

Esta experiencia entiende al aprendizaje como un proceso que tiene lugar en un esquema de participación, no en la mente individual, esto significa que el aprendizaje está mediado por la diversidad de puntos de vista entre los coparticipantes. Es por esto que desde el inicio de la propuesta se organizó al estudiantado en grupos. Dicha selección fue al azar, por el docente, para fomentar dinámicas grupales entre compañeros que no necesariamente hayan resuelto actividades juntos.

Así como la narrativa puede considerarse un modelo pedagógico para los docentes, también puede serlo para los estudiantes. Además de la evaluación del proceso, cuando finalizaron las representaciones de títeres, los estudiantes hicieron una evaluación a modo de memoria. Los lineamientos consistían en narrar las dificultades que atravesó cada grupo cuando optó por una versión del texto literario, cuando debió reescribir el texto para la oralidad, la distribución de tareas, la confección de los títeres y, por último, los manejos de la voz y la expresividad en la representación final. Cabe mencionar que se preguntó no solamente por la propia producción del grupo, sino que también se pidió precisar las dificultades de otro grupo de trabajo. De esta manera, el énfasis no está puesto en cada grupo en particular, sino que se produce un movimiento dinámico que conlleva a un proceso de alfabetización (Freire, 1988).

Quisiera volver al mayor desafío que tuvieron los estudiantes: adaptar el texto escrito a la oralidad. Una de las mayores dificultades fue la selección del léxico. Por ejemplo, un grupo de 2° eligió la fábula *El ciervo en el río*. En el texto adaptado, en lugar de *astas*, los estudiantes cambiaron por *cuernos*, ya que para los niños de jardín y primaria esa palabra podría ser desconocida. *“La diestra manifestación del lenguaje personal no es sólo una fuente de placer, sino también una fuente de poder”* (Hirschmann, 2011: 33)

Estas decisiones se deben a que las palabras con las que se organizó esta instancia de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos a quienes estaba destinada, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. Tanto la precedente como otras dificultades fueron abordadas en tanto problemas. Sin embargo, un problema solo existe para quien se lo toma como tal. Que una tarea sea un problema depende no solamente de los conocimientos previos (conceptuales y procedimentales) del alumno, sino también de su actitud en la tarea. Tal como afirma Ignacio Pozo (1998), uno ve un problema si está dispuesto a asumir que hay uno, que hay una distancia entre lo que sabemos y lo que queremos saber y que esa distancia merece el esfuerzo de ser recorrida. Este trayecto se extendió a lo largo de un trimestre, por lo cual, fue necesario tener en claro el planteo del problema, las soluciones posibles a cada dificultad y los procesos evaluativos. Desde un primer momento, la tarea se percibió como un problema a resolver: hubo grupos que requirieron más tiempo para adentrarse en la tarea, lo cual es entendible ya que, en concordancia con el planteo de Flavia Terigi (2010) existen diferentes cronologías de aprendizaje.

Uno de los aspectos más interesantes de esta experiencia fue que, atendiendo a los diferentes tiempos y dinámicas grupales, pudo mantenerse el interés a lo largo de todo el proceso:

La idea fundamental que subyace en estos criterios es que el alumno tenderá a percibir más las tareas como problemas en la medida en que éstas resulten impre-

visibles y novedosas. Es el cambio, la ruptura de la rutina lo que dificulta el cómodo ejercicio del hábito adquirido (Pozo, 1998: 18)

Que las clases de Lengua y Literatura se volvieran un aula taller de títeres, narraciones, actuaciones, confección de teatrín, entre otras, rompió con la lógica rutinaria del aula. Más aún, hubo instancias en las que, por cuestiones de tiempo, otros docentes cedieron sus horas de clase para poder continuar con algunos aspectos del proyecto, cuando ya estábamos próximos a la muestra anual. Asimismo, hubo ensayos a contraturno, es decir, se pidió el horario de Educación Física.

En síntesis, esta experiencia de enseñanza y aprendizaje posiciona al educador como un agente significativo en términos políticos. Tal como señala Paulo Freire: *"Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación"* (Freire, 2004: 102). El docente es un actor esencial en el acto educativo. No obstante, el hecho de que el estudiante necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier acción pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de su lenguaje. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora. El fomento de las prácticas educativas artísticas y creativas posibilita que los estudiantes ejerzan su propia subjetividad, el docente es el que posibilita, habilita, da lugar, con dinámicas pedagógicas que fomenten el diálogo, la comunicación, el debate, desafíos, incertidumbres.

### **Revisitar las prácticas educativas en contextos de pandemia**

Tal como planteó Vladimir Lenin, *"hay décadas en las que no pasa nada y semanas en las que pasan décadas"*. A la situación de hoy, diríamos meses en los que transcurren décadas. Las experiencias educativas relevantes dejan huellas, surcos, senderos. Tal es así que, en este ciclo lectivo inusual, inesperado a causa del COVID-19, las estrategias comunicacionales cambiaron, pero no por ello se debiera descartar el trayecto educativo previo. La educación es un proceso caótico, complejo, disruptivo. En términos de Inés Dussel (2020), la pandemia ha provocado una reconfiguración de los tiempos y espacios de la escuela. No obstante, el aula es y ha sido tanto un espacio material como una estructura comunicativa. Dicho en otros términos, la escuela, en esta nueva situación, tiene el desafío de promover estrategias en las que la comunicación no quede subordinada a lo meramente disciplinar. La clase no es repartir tareas y corregirlas, sino que es abrir ciertos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y con su propia inflexión, su propio tono, énfasis, mirada. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) puso en pausa la presencialidad,

el habitar la escuela como escenario en el que socializan actores con intencionalidades diversas pero que conviven en el ámbito educativo dinámico (Rodríguez). Sin embargo, el vínculo pedagógico no está en detenimiento, el oficio de enseñar y aprender sigue su curso. Flavia Terigi (2008) postula que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común. La inclusión educativa significa que el currículum prescripto, en tanto la corriente principal del currículum, debiera ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos, y especialmente la de los menos favorecidos, los que se significan

como diferentes desde la perspectiva escolar. Lo diferente, en este contexto de ASPO, son las especificidades de cada estudiante, en cada hogar, en cada familia, en cada infraestructura tecnológica, en cada situación social, cultural y económica.

*"Todos los usos de la palabra para todos', me parece un lema bueno y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo".* (Rodari, 2016: 13)

Hoy, más que nunca, el rol del educador es la búsqueda de una justicia curricular en tanto que la escuela cobije a los estudiantes con dinámicas que promuevan espacios de conversación, de trabajo de lo común y de lo singular. Claro está, las estrategias pedagógicas variarán desde la asincronía hasta la diacronía, pero condensarán prácticas, estrategias, dinámicas tendientes a formar en la educación, imaginación, creatividad, emancipación, diálogo, libertad, transformación.

### Conclusiones

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos escolares formales se sitúan en dinámicas que tienden a la repetición y la innovación. La organización del currículum supone una organización que

(...) requiere una adecuada secuenciación de los contenidos procedimentales que facilite las destrezas y estrategias necesarias para resolver problemas, así como una ayuda pedagógica específica durante el proceso de solución. Es aquí donde, más allá de las tareas concretas, la labor del profesor cobra una dimensión esencial. (Pozo, página 20)

Hoy resultaría extraño negar la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: sí resultan un emergente las prácticas que se centran en la expresividad oral, en lo lúdico, en proyectos institucionales que posicionan al educador como guía o coordinador de un proceso que deja a *"libre albedrío"* la creatividad y destrezas de los estudiantes.

La dramatización o juego dramático debe reunir en nuestras aulas las características de libre expresión, creatividad y juego, debe ser siempre sugerido, contando

con un clima de libertad y confianza, pero con unas reglas elegidas por los mismos niños y niñas que tienen que ser respetadas. Nos dará la oportunidad de vivir otras vidas, revelar partes de uno mismo o también tomar conciencia de uno mismo en otro papel. (Delgado, 2011: 1)

Finalmente, sin ignorar la importancia que también tienen las prácticas de escritura, es menester no solamente saber hacer, sino saber verbalizar cómo se hace. Por ello, en cuanto a la solución de problemas, se sabe resolverlos, pero también es importante ser conscientes de los pasos que dan para su resolución. Por lo tanto, el trabajo del profesor consistirá en buscar las actividades y hacer su correcta planificación, pero, al mismo tiempo, tendrá que actuar como facilitador de un clima motivador y seguro, en el que los educandos puedan dar cabida a la expresión y el desarrollo de su creatividad.

La práctica educativa que se abordó en este trabajo recurre a la teoría de la actividad situada (Chaiklin y Lave, 2001) como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, se entiende que el conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa. Dicho en otros términos, la situacionalidad se centra en la práctica educativa como auténtica y, para serlo, requiere ser coherente, significativa y propositiva, es decir, comprenderse dentro de las prácticas ordinarias de la cultura.

El fin que se persigue con el aprendizaje situado es la resolución independiente de problemas que se presentan en los contextos concretos en los que las personas se desenvuelven, lo cual implica que el docente, al planificar, analiza las demandas o emergentes que el grupo de estudiantes posee, en una dinámica contradictoria, ya que dicho trayecto no es, ni nunca será, igualmente atrapante para todos los estudiantes. Recuperando la noción de currículum que mencioné al comienzo, es pertinente destacar que un currículum común es, valga la redundancia, un currículum justo, que garantiza la participación y escolarización común, en el sentido de que todos puedan aprender y participar como formación de ciudadanía. Supone prácticas de aprendizaje no jerarquizado y de cooperación, donde se valoran y comprenden las experiencias e intereses de todos y donde los participantes se benefician del aprendizaje de los demás. Es la búsqueda de un currículum justo lo que moviliza al educador, así como también a los estudiantes: a participar, a continuar con el trayecto, a solucionar los problemas que el educador les presente.

A modo de cierre, quisiera destacar la significatividad del aprendizaje al utilizar tareas auténticas, dicha autenticidad, valga la redundancia, se ejemplificó con la labor de adaptar relatos tradicionales para la oralidad y su posterior representación. Esta propuesta fue generada en el seno de una comunidad con valores y conductas concretas, es decir, en una escuela específica, con ciertos grupos de alumnos, con rasgos y recorridos educati-

vos definidos. Esto permite garantizar la significatividad psicológica y generar sentido de pertenencia; es un proceso que requiere la participación activa por parte del que aprende, lo que demanda altos niveles de motivación y la capacidad de autorregularse: hubo momentos de disrupciones grupales, las cuales fueron abordadas por medio del diálogo y por mecanismos de cooperación entre grupos diferentes. Más aún, entre 1° y 2° año se facilitaban materiales, escenografías, hasta títeres. En cuanto al docente, su rol es marginal, lo realmente importante es la comunidad de práctica y las actividades mediante las cuales los novatos observan, imitan y perfeccionan las competencias que se requieren en dicha comunidad.

La intervención y planificación del educador de situaciones educativas sintetiza un aparato, conceptual y epistemológicamente fundamentado, de acciones creativas y recreativas. También, el educador, valga la redundancia, es quien habilita prácticas de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la realidad, de la literatura, de las textualidades. La educación es, por lo tanto, una forma de pedagogía crítica que entiende a la comunicación y, por ende, los procesos educativos, como medios de análisis y de acción para no solamente comprender, sino también transformar el mundo.

### Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en *Cuadernos de Formación Docente*, Rosario: Editorial Universidad Nacional de Rosario.
- BENVENISTE, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI Editores.
- ALMANDOZ, M. (2004). "Hoja de ruta", en *Sistema Educativo Argentino. Escenario y Políticas*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CERVERA, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- CHAIKLIN, C. y Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria*. Tomo I. Entre Ríos. [<https://isptconcordia-ers.infed.edu.ar/sitio/upload/Dise%F1o-Curricular-de-Educacion-Secundaria-Tomo-I.pdf>, con acceso el 19/09/20]
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DELGADO, M. E. (2011). "La dramatización: recurso didáctico en educación infantil". *Revista Pedagogía Magna*, 11 382-392. España. [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629264.pdf>, con acceso el 19/09/20]

DUSSEL, I. (2020). "La clase en pantuflas" [<http://www.sutebagp.net/docs/CyE/Laclaseen-pantuflas-InesDussel-ConversatorioCompleto.pdf>, con acceso el 19/09/2020]

FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.  
———(1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores

HUERGO, J. (1997). "Comunicación/Educación: aproximaciones" en *Primera parte: Perspectivas y reflexiones en Comunicación/educación*. [<https://tcomeduc.files.wordpress.com/2015/04/comunicacion-y-educacion-aproximaciones-huergo-jorge.pdf>, con acceso el 19/09/20]

LITWIN, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

———(2005). "Las tecnologías educativas en el debate didáctico contemporáneo", en *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, E. y otros (2005). "Las comunidades de enseñanza y aprendizaje" y "Actividades con tecnología, o cómo favorecer la construcción del conocimiento compartido", en *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en la práctica de enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

McEWAN, E. y Kieran, E. (1998). "Narrativa en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje", en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

OLIVEIRA SOARES, D. (2000). *La Comunicación / Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional*. *Humánitas*. Portales temáticos en Humanidades Escuela de Comunicación y Artes/Universidad de 13. Sao Paulo, Brasil.

PERRENOUD, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

POPHAM, M. (1970). *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

POZO, I. y otros (1998). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

RODARI, G. (2016). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Editorial Paidós..

TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

WASSERMANN, S. (1994), "La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general" y "Cómo preparar a los alumnos para el aprendizaje con casos", en *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.