

LA ENSEÑANZA ENTRE LA PRAXIS Y LA POIESIS. APORTES A LA DIDÁCTICA GENERAL

Por Vilma Pruzzo de Di Pego

vilmapruzzo@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

RESUMEN

Presento en este trabajo constructos teóricos construidos en la investigación *La Formación Docente articulada*. A través de la Investigación Acción nos hemos incluido en las aulas de todos los niveles, implementando mejoras en la enseñanza. El objetivo de este artículo es analizar -a partir de la empiria- el acto educativo desde posturas dicotómicas como *teoría, praxis o poiesis*. La metodología empleada articula la perspectiva histórica de la Didáctica, la lectura hermenéutica de la vida del aula y las posibilidades de cambio a través de innovaciones implementadas por profesores y estudiantes. Se discute la concepción conductista sobre la enseñanza, pero también la de los pedagogos críticos Carr, Kemmis y Grundy. Nuestra perspectiva que articula praxis (acción) y poiesis (trabajo) concluye que la enseñanza entendida como *interacción* fundada en el discurso es una *praxis* y no fabrica hombres. Pero la enseñanza es también trabajo-arte (poiesis) porque crea o fabrica herramientas culturales para facilitar el aprendizaje. De esta manera, si la enseñanza es *praxis*, la Didáctica pierde la calidad de ciencia aplicada que algunos le asignan. Y si es trabajo (poiesis) produce bienes culturales y tecnología como mediadores para el aprendizaje, en consecuencia, las TICs destinadas a la enseñanza entran en el ámbito científico de la Didáctica.

Palabras clave: Didáctica; Enseñanza; Teoría; Praxis; Poiesis.

TEACHING BETWEEN PRAXIS AND POIESIS. GENERAL DIDACTICS CONTRIBUTION

ABSTRACT

We introduce in this paper theory built on *Articulated Teacher Education* research. Through action research we have included ourselves in all levels classrooms, implementing improvements in teaching. The aim of this paper is to analyze -from empiricism-the educational act from dichotomous positions as *theoria, praxis* or *poiesis*. The used methodology articulates the historical perspective of Didactics, hermeneutics reading of classroom life and the potential for change through innovations implemented by teachers and students. Behaviorist conception of teaching is discussed, but also the critical pedagogues Carr, Kemmis and Grundy. Our perspective articulate *praxis* (action) and *poiesis* (work) and concludes that teaching understood as *interaction* based on speech is a *praxis*, not men production. But teaching is also work-art (*poiesis*) because creates or produces cultural tools to facilitate learning. Thus, if teaching is *praxis*, the Didactics lose quality of applied science than some assigned. And if teaching is work (*poiesis*) produces cultural goods and technology as mediators for learning, therefore ICT for teaching fall into Didactics science area.

Key words: Didactic; Teaching; Theory; Praxis; Poiesis.

INTRODUCCIÓN

Presento en este trabajo los constructos teóricos elaborados a partir de la investigación Fo.D.A- Formación Docente Articulada- luego de una prolongada permanencia en aulas de todos los niveles. La Investigación Acción permite articular tres importantes actividades: a.- la comprensión de las estructuras significativas de la acción educativa por medio de la participación en la misma, recuperando la perspectiva de los participantes a partir de relaciones intersubjetivas; b.- la intervención sobre el ámbito de la práctica en un encuadre en que se retroalimentan teoría y práctica con el objeto de la transformación y c.- la producción de teoría que da inicio a un nuevo ciclo de IA.

La inestabilidad e incertidumbre del mundo educativo en ese encuentro subjetivo dentro del aula me plantea la necesidad de esclarecer sentidos y significados sobre la enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica (Camilloni, 1996). Con ese objetivo, planteo una mirada histórica sobre las concepciones sostenidas en el siglo XX y discuto la perspectiva planteada por pedagogos críticos como Carr (1988), Kemmis (1988) y Grundy (1991) a la luz de los aportes empíricos brindados por la investigación.

LA IMPRESCINDIBLE MIRADA HISTÓRICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA

Para comprender los retos que enfrentamos los expertos y profesores de Didáctica, en este siglo XXI, concibo imprescindible presentar un rápido enfoque sobre las influencias filosóficas, pedagógicas y psicológicas del siglo pasado que impactaron en las prácticas educativas.

A principios del siglo XX, la irrupción del positivismo en nuestro país movilizó la aparición de la investigación educativa científica a través de la figura de Víctor Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, cuya tarea trascendió a Ginebra. Allí, "Quedaron sorprendidos de los métodos y propósitos que perseguíamos. No podían explicarse los 3000 alumnos que la Facultad disponía para las experiencias" (Mercante, 1925: 106, 107). Sin embargo, la entrada de la corriente espiritualista de raíz italiana interrumpió drásticamente la investigación educativa criticada por su enfoque experimental. Al cancelarse la investigación, se inmovilizó la construcción científica de la Pedagogía y la Didáctica hasta las últimas tres décadas del siglo XX. He concebido a esta etapa como el origen de las tres pérdidas educativas del siglo XX: la pérdida de la investigación; la pérdida de la articulación teoría-práctica en la formación de docentes (a principios de siglo XX las Escuelas Normales insertaban a los estudiantes en las prácticas de aula desde su primer año); la pérdida de métodos -retomados en su tratamiento y reivindicación desde la década del setenta por Edelstein y Rodríguez (1974)- y la pérdida de los recursos didácticos para la enseñanza (Laboratorios; aulas-taller; museos escolares; bibliotecas de aula; materiales didácticos múltiples para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Exactas y Naturales, etc.). El presente trabajo pretende contribuir a la discusión sobre estas cuestiones, a partir de la reelaboración de la relación praxis-poiesis en la enseñanza.

Con la penetración del conductismo en la teoría educativa se revaloriza fuertemente el ámbito *teórico de las ideas* dando origen a la llamada Pedagogía por objetivos. Estos son concebidos como futuros *resultados del aprendizaje* y en este sentido, posibles de medición por medio de la *evaluación objetiva*. Por eso tuvo amplia difusión en nuestro país la Taxonomía de los Objetivos de Bloom (1977) que delimita seis categorías de resultados esperados dentro del dominio cognitivo: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación de las que se derivan los Objetivos específicos que son los comportamientos esperados del aprendizaje. Voy a sostener que el impacto del enfoque técnico del conductismo en el ámbito de la planificación no ha desaparecido en nuestros días y sobrevive soterrado bajo otras denominaciones y esquemas teóricos, mientras se ha desterrado del aula los medios de la enseñanza que sostuvieron tanto el positivismo como los pedagogos de la Escuela Nueva.

Si bien los aportes sobre la taxonomía de los objetivos de la educación aparecieron en la década del cincuenta, su mayor impacto en la Argentina se produjo a partir de 1976 con las universidades devastadas, la mayoría de sus profesores exiliados y sus libros prohibidos. Las

contribuciones de Freire (1973) -un militante a favor de los *oprimidos* a través de una educación liberadora- tuvieron limitada difusión a partir de la prohibición de sus libros y el apoyo oficial explícito a las ideas neoliberales en educación.

De esta manera se generaliza la planificación por objetivos generales y sus derivados, los objetivos específicos que debían enunciar conductas observables representadas por verbos. Por eso se difundieron numerosos libros y artículos de revista que listaban y definían *verbos para usar en los objetivos*. De esta forma se produjo un decisivo alejamiento de la práctica del aula, con docentes centrados en la búsqueda de palabras (verbos) que especificaran los resultados anuales del aprendizaje de manera que pudieran ser medidos a partir de pruebas objetivas. *El control técnico pensaba posible anticipar todas las conductas que en el año debían lograr los alumnos.*

Durante esta época se reemplazaron las antiguas *planificaciones de actividades* (que se había heredado de la escuela activa) *por la planificación por objetivos*, sobredimensionando la *anticipación* (la teoría), *sobre la práctica; la conducta externa, sobre la experiencia de un sujeto integrado; la técnica, sobre la acción del profesorado; la dependencia de los expertos sobre la libertad docente; la evaluación como control, sobre la evaluación en su función educadora.*

LOS APORTES PEDAGÓGICOS DE SCHWAB CONTRA EL ENFOQUE TÉCNICO

En la década del sesenta Schwab (1973) es uno de los primeros pedagogos que reacciona ante este sobredimensionamiento de la *teoría* insistiendo en la gran distancia abierta entre los principios generales y abstractos de la teoría didáctica y las condiciones concretas que enfrentan los docentes en sus escuelas. Schwab (1973) retoma las categorías aristotélicas *theoria, praxis, poiesis* para sostener su crítica a la tendencia teórica. La *teoría* implica el conocimiento de verdades estables y universales; la *práctica*, en cambio, es el ámbito donde se enfrentan los problemas que se plantean en situaciones de interacción y que implican deliberación, elección, toma de decisiones y acción concomitante. Entre las disciplinas prácticas ubica a la ética, la política y la educación. La *poiesis* supone la fabricación de productos de acuerdo con ideas preconcebidas y está orientada hacia el *hacer, fabricar, producir.*

Schwab plantea la necesidad de abandonar el enfoque teórico de los problemas educativos y reemplazarlo por modalidades práctica, casi práctica y ecléctica. Las mismas permiten enfocar los problemas particulares con que se encuentra el educador en el aula -expuesto a la incertidumbre y a situaciones imprevisibles- a través de la *deliberación y la toma de decisiones*. Por eso afirma que "el campo de la enseñanza está moribundo por su inveterada confianza en la *teoría* y el escape del campo de la *práctica*" (Schwab, J 1973:16).

La investigación de Stenhouse (1984) sigue y profundiza la crítica de Schwab sobre las consecuencias de una Pedagogía por objetivos que desprofesionaliza al docente transformado en un agente dependiente de los paquetes curriculares hechos por expertos. En su oposición a la obsesión por los objetivos, Stenhouse incluye a la educación *en el campo de la práctica* pero además recupera la prioridad de la *Investigación educativa* con los docentes concebidos como investigadores de su propia práctica.

Abundan los objetivos educativos interesantes mientras es difícil verlos aplicados a la vida diaria...se advierte con frecuencia una separación entre las autoridades educativas y el trabajo en la escuela no muy diferente de la que existe entre el cuartel general de un ejército y el barro de los campos de batalla [...] El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante (Stenhouse, 1987:28).

Las ideas de Stenhouse brindan una visión renovadora en la que se valora la *práctica educativa* como interacción entre personas libres que se deben desenvolver en una sociedad democrática, así como la *investigación* considerada herramienta vital de la mejora educativa y en la que se incluyen a los prácticos que vivencian los problemas educativos. Sin embargo, no logra esclarecer las relaciones de poder que entran en juego en el acto pedagógico y las restricciones en los procesos de autocomprensión de los docentes a partir del espacio social que ocupan.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA PRAXIS

En este medio siglo desde la recuperación y transformación de los conceptos de Aristóteles (*theoria, poiesis, praxis*), tanto desde la educación como desde la filosofía, nuevas lecturas y discusiones se han generado en el campo educativo entre las que rescato, para centrarme en las relaciones específicas entre *theoria-praxis-poiesis*, la perspectiva de Carr (1990; 1996). Este autor, a partir de la década del ochenta y desde la Filosofía de la Educación, recupera la discusión que Habermas (1986) plantea sobre los conceptos aristotélicos. Pero me interesa concentrarme en su particular concepción sobre la praxis, ya que elimina la clásica oposición entre teoría y práctica.

En este sentido, Carr (1990) presenta la *theoria* como el pensamiento *a priori* orientado hacia el descubrimiento de la verdad. Para adecuarlo a nuestra época, Kemmis (1988) traduce *theoria* como razonamiento científico que en la actualidad se reserva para la *ciencia pura*, diferente de la *ciencia aplicada*. Para algunos autores, la Ciencia de la Educación es una ciencia aplicada, porque emplea los fundamentos teóricos de la Psicología, la Sociología, entre otras, para aplicarlas al acto educativo. Carr va a defender la idea de que la Ciencia de la Educación produce sus propios fundamentos nutriéndose de la práctica sobre la que se teoriza y cuya validación se da en la misma práctica, al controlarla y aun modificarla.

Pero para habilitar esta posibilidad científica -de acuerdo al planteo de Habermas- reconstruye el concepto de praxis. En la perspectiva aristotélica *praxis* refiere a una acción moralmente realizada, pensando en el bien de las personas. Sin embargo este fin ético no implica un producto fijo para el que la praxis resulte un medio instrumental y en esto se diferencia marcadamente de la *poiesis* como fabricación. La praxis no tiene otro fin que el de realizarse a sí misma, es decir la búsqueda de una forma de vida moralmente buena. Y por eso mientras se realiza, se va reinterpretando y a la vez revisando.

Este encuadre aristotélico ha sido cuestionado por Habermas (1986) que revisa la dicotomía establecida entre teoría y práctica (*theoria-praxis*) concepción que retoma Carr (1990) en el ámbito de la educación. Señala el autor, que no sólo los teóricos construyen teorías, ya que los prácticos también han elaborado ideas arraigadas en su propio habitus. Por lo tanto existen teorías de los teóricos y teorías de los prácticos.

Más que imponerle teorías nuevas a los prácticos, propone que los mismos las pongan a prueba en la práctica y puedan ser interpretadas y transformadas a través de la reflexión. De esta manera articula la teoría con la práctica.

siendo teorizadas las prácticas adquieren sentido y siendo practicadas las teorías cobran importancia histórica, social y material (Kemmis, 1990: 31)

Las prácticas cobran significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica social y material cuando se practican (Carr, 1990:34)

Las categorías de Aristóteles que oponen teoría y práctica (*theoria-praxis*) son reemplazadas por una única categoría, la *praxis* que es redefinida como la articulación dialéctica de teoría y práctica con lo cual la educación recupera la posibilidad de ser pensada como una práctica y a la vez como teoría, permanentemente reflexionada. De esta manera, Carr rescata a la Educación del ámbito de la Ciencia aplicada: "Habermas reconstruyó la categoría de *theoria* de Aristóteles, separándola de la noción de ciencia pura, y orientándola hacia una base más materialista centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales y otros... que trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad y que manifiestan un interés emancipador." (Carr, 1990: 27)

Al superarse la dicotomía teoría-práctica en las Pedagogías críticas se da lugar a la articulación de científicos y docentes; de teorías y prácticas; de las teorías de los investigadores y de las autocomprensiones o teorías de los docentes, a fin de instalar las posibilidades transformativas de la educación. Las mismas, serán posibles a partir de la crítica movilizadora desde la reflexión sobre la acción en la búsqueda de emanciparse de la irracionalidad en el discurso, de la injusticia en las relaciones sociales y de cualquier tipo de dominación que cercene la libertad

humana. En consecuencia, las tres categorías aristotélicas han quedado reducidas a dos: praxis (en la que se vinculan *theoria* y *praxis*) y poiesis.

Si se sigue este razonamiento, la enseñanza entra en el ámbito de la praxis y nunca de la poiesis o fabricación. Podemos fabricar muebles, herramientas, adornos, pero no podemos fabricar hombres. Recuerdo, en este marco, la concepción aristotélica de poiesis: "Aristóteles reserva el concepto de poiesis para designar la actividad material de producción o fabricación, en la que se da un control explícito sobre lo producido, y que, por lo tanto, es susceptible de ser evaluado[...]respecto de un modelo (una idea previa). La actividad cesa cuando la obra está terminada y su objetivo cumplido. (Molina, J.: 136)

Sin embargo, voy a discutir esta perspectiva, retomada por los pedagogos críticos mencionados.

EL ENFRENTAMIENTO PRAXIS Y POIESIS

Grundy (1991) retoma las ideas de Carr y Kemmis y afirma que la acción educativa vista como poiesis (fabricación), transforma al *alumno* en material maleable, y a la educación en *manipulación*. En ese sentido, el producto de la *aplicación* del curriculum sería el propio estudiante, con lo cual se transforma en un objeto maleable, tal como la arcilla para el artesano: "Algunos de estos productos son niños que saben leer, escribir, y aritmética, buenos ciudadanos o incluso comunicadores eficientes" (Grundy, 1991: 46). Los diseñadores curriculares, en este encuadre, plantean los modelos (teóricos) que el docente debe *reproducir* en el aula para conseguir los *resultados* previstos. Los profesores, en consecuencia, actúan aplicando ideas de los expertos con pérdida de su propia autonomía, y del ejercicio activo de la creatividad "reproducen en el mundo material, *eideis* (*ideas*) preexistentes en el mundo abstracto de las palabras" (Grundy, 1991:45). Son *reproductores* de las ideas de otros con pérdida de su libertad con lo que se inhibe la creatividad. Tal como advertiera Lepp, la libertad es el hombre poder creador y toda creación le da al hombre, testimonio de su creatividad.

Por lo tanto, comparto la descripción de Grundy cuando la poiesis se orienta hacia la fabricación de un otro imaginado de antemano, proyectando exactamente cómo ha de comportarse tras la enseñanza.

Desde una consideración moral, la insistencia respecto a objetivos conductuales bordean el lavado de cerebro, en vez de tener que ver con la educación. Comenzamos por ciertas nociones de cómo queremos que se comporte esa persona y luego intentamos manipularla a ella, y a su medio ambiente, para conseguir que se comporte tal como nosotros deseamos (Kliebard, 1968, citado por Stenhouse, 1987: 124)

En síntesis, no se puede actuar sobre otro, ni llenarle la cabeza de información pensando la enseñanza como poiesis. La relación entre alumnos y docentes es indubitablemente una praxis, una comunicación dialógica en la que el docente está atento a leer los obstáculos que paralizan el aprendizaje. Esta comprensión intersubjetiva asigna significados tanto al discurso, como a los gestos del rostro, la mirada perdida, la agitación o el tamborileo de los dedos, el movimiento del cuerpo, señales todas, de una interrupción en la comunicación que es el riel del aprendizaje.

Sostengo, sin embargo que esa praxis intersubjetiva puede enriquecerse si el docente, como creador y artista fabrica herramientas simbólicas de la cultura para andamiar el aprendizaje. Así la poiesis, como fabricación de mediadores culturales, penetra en el acto educativo.

Al respecto, Meurieu (1998) aborda esta situación con la metáfora del *Frankenstein*, el Doctor capaz de crear vida entre los despojos de la muerte para luego horrorizarse de su creación y abandonarla haciendo de ella un verdadero monstruo asesino. Porque el abandono, deja la criatura en la más abyecta soledad, debiendo valerse por sí misma sin nadie que la *acompañe* para incluirse como miembro de una comunidad humana. Sola en un mundo que no puede comprender, ni la comprende, termina transformando su ser apacible en un verdadero monstruo.

“Frankenstein, es evidente, reduce la educación a una poiesis: para él la acción termina en la fabricación” (Meurieu, 1998:63). Esta perspectiva de Meurieu, comienza a plantear una mirada distinta sobre el pensamiento instrumental en la educación desviándola hacia las posibilidades de intervenir sobre el escenario del aprendizaje y sobre el saber que se enseña.

Como señala Meurieu (1998), el profesor asume en el acto educativo su “no poder” aceptando, que no tiene ningún medio directo para actuar sobre *otro* aunque *pueda actuar sobre las condiciones que posibiliten el aprendizaje*. Y de esta manera queda planteado el interrogante sobre si la poiesis puede ser desterrada de la acción pedagógica.

DISCUSIÓN RESPECTO A LA CONCEPCIÓN DE PRAXIS-POIESIS DESDE EL PENSAMIENTO DE ARENDT

Con el fin de dilucidar las posibilidades de articulación de praxis-poiesis en el acto educativo retomo en apretada síntesis el pensamiento de Arendt (1996, 2005), para quien la educación, siempre se vincula con la natalidad: “El nacimiento introduce la novedad en el mundo porque cada persona que nace es única, y con ella entra al mundo alguien capaz de realizar algo inesperado” (Di Pego, 2013: 30). La educación en este marco, introduce a los “nuevos” en el mundo que han construido tanto los muertos como los vivos. Y a través de ella, el adulto asume la responsabilidad de acompañarlos para incluirlos en él y a la vez, prepararlos para que puedan renovar ese mundo común que compartimos.

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los nuevos sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo [...] como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996: 208). [La negrilla me pertenece]

Queda en evidencia que Frankenstein no asumió un compromiso con el nuevo nacimiento, arrojando la criatura de su lado, librado a sus propios recursos y sin haber podido ser incluido en ese mundo para preservarlo y renovarlo. Y en este sentido arendtiano, la educación no se incluye en la poiesis. La autora retoma las categorías aristotélicas y discute las perspectivas de Marx y Nietzsche sobre labor y trabajo, con un interesante giro interpretativo.

Para delimitar la especificidad de la acción en relación con el trabajo, Arendt recupera la distinción aristotélica entre praxis y poiesis; mientras que la primera se vincula con el lenguaje y remite a las interacciones entre las personas, la segunda remite a la fabricación de una obra a partir de una materia dada y siguiendo un modelo preestablecido. Sin embargo, Arendt le imprime una connotación particular que permite inscribir esta distinción en el horizonte de las problemáticas contemporáneas (Di Pego, A. 2013: 28-30).

En este contexto, retomo las categorías con que Arendt (2005) se refiere a las principales *actividades* humanas: la labor, el trabajo y la acción. Para la autora, la labor nos remite a los procesos biológicos del cuerpo que rigen el metabolismo de todos los organismos vivos. Son las actividades que preservan el ciclo de la vida y por lo tanto son repetitivas y sólo se suspenden con la muerte. Las mismas, atienden las necesidades humanas propias de la supervivencia: alimentarse, descansar, búsqueda de alimentos, entre otras, que enfrenta al ser humano con la naturaleza.

El trabajo, en cambio, es el que fabrica el mundo humanizado, transformado por la mano del hombre. Según Arendt, “fabrica la suma total del *artificio* humano”. El trabajo, entonces, produce todos los bienes culturales a la vez que combina el conocimiento de lo ya producido por las otras generaciones, las destrezas y habilidades humanas, la fuerza de la imaginación y el poder creador.

La máxima jerarquía entre las actividades humanas la reserva Arendt para la *acción*, que es propiamente *interacción entre los hombres* y que sólo se hace posible a través del *discurso* ya que "la acción muda no existe" (Arendt, 2005:104) Acción y discurso habilitan el ámbito de la política, el espacio plural del "entre todos" (la pluralidad) que sostiene una democracia. A su vez, a través de la palabra se devela el *quién* de la acción, el agente que manifiesta su singularidad. "La acción sin un nombre, un "quien" ligado a ella, carece de significado" (Arendt, 2005:104). En nuestro caso, docentes y alumnos a través del discurso entablan la comunicación-acción en la que los nuevos se apropian del mundo de la cultura y al decir su palabra, instalan la posibilidad del cambio y manifiestan su singularidad. En síntesis, para la autora, el discurso es condición de la *acción*, así como los materiales de la naturaleza son condiciones ineludibles de la *fabricación*. "Hay una marcada afinidad entre discurso y acción, porque mediante ellos los hombres manifiestan quiénes son, revelan su única y singular personalidad" (Di Pego, 2013:30). Asumo esta visión de la acción y el discurso como constituyentes necesarios del vínculo pedagógico. La enseñanza se encuadra en el concepto de *acción* fundada en la interacción entre docentes y alumnos mediados por el discurso para andamiar la apropiación del mundo de la cultura en la que los nuevos se insertan y a la vez habilitarles la posibilidad de enfocar su transformación. Nuestro acompañamiento creativo debe habilitar el mundo posible de ser soñado, imaginado y concretado por los "nuevos".

Si aceptamos que la educación no fabrica hombres, esta afirmación nos interpela en cuanto tampoco los podemos dejar abandonados a sus propios recursos. Y en este sentido arendtiano discuto con los pedagogos presentados la dicotomía planteada en el acto educativo entre praxis y poiesis. Cuando la tarea docente se orienta hacia el saber a enseñar a fin de transformarlo, crear utensilios y herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje, la tarea, insisto, se transforma en poiesis que se pone en escrutinio crítico durante la praxis educativa en el proceso dialógico de interacción.

Según la perspectiva de Arendt, a través del *trabajo* del *homo faber* la *materia* se transforma en *material de uso* (no de consumo), en material externo que sitúa la objetividad del artificio humano, frente a la subjetividad del hombre. El trabajo por lo tanto se vincula, en el pensamiento de la autora, con la *poiesis* aristotélica en la que incluye el arte. Retomo esta perspectiva para pensar la *poiesis* docente como arte, tal como lo entienden los pedagogos que conciben la educación como ciencia y como arte. Por eso reconozco en la tarea del profesorado una doble relación: con el grupo escolar a través de la praxis y con el saber y la cultura de su tiempo para crear mediaciones y mediadores, a través de la poiesis, su trabajo docente.

LA PRODUCCIÓN DE HERRAMIENTAS DE LA CULTURA COMO TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Dejo aclarado que me siento deudora de los pedagogos críticos, Carr, Kemmis, Grundy, por la revalorización de la práctica educativa que propician; la articulación propuesta entre la comprensión hermenéutica de la realidad educativa y las posibilidades de intervención para su transformación; la incorporación del paradigma de la investigación acción, situada y colaborativa para la mejora educativa; y la restitución científica de la Pedagogía y la Didáctica al enfrentar el paradigma de la educación como ciencia aplicada de otros saberes (la Psicología, la Sociología, la Lingüística, etc.). Sin embargo, discuto su postura respecto al enfrentamiento que plantean entre praxis y poiesis educativa y de esta manera fundamento la inclusión de las TIC y todas las herramientas culturales para el aprendizaje, dentro del cuerpo teórico de la Didáctica.

En este sentido, aun reconociendo que el profesor no fabrica hombres, *trabaja* -sin embargo- para organizar *un saber de prestigio social* que debe ser enseñado a los nuevos y actúa sobre ese saber para darle nuevas formas de representación que le facilite a los otros su apropiación singular. Fabrica, entonces, herramientas culturales como mediadores para el aprendizaje de los nuevos, una actividad siempre presente en los grandes maestros: herramientas simbólicas como los libros; las parábolas de Jesús; las fábulas, los cuentos, los mitos y mediadores como los museos escolares, las laminotecas, los laboratorios. Cada didacta ha inventado materiales mediadores para que el saber socialmente privilegiado se presente como una *ayuda pedagógica* (Bruner, 1969) o como una *herramienta psicológica* (Vigotsky, 1964) capaz de producir una *experiencia de aprendizaje mediado* (Kozulin, 2000).

Bruner (2000) considera la cultura como una *caja de herramientas* que el hombre de cada época y de cada lugar aprende a usar para convertirse en ciudadano. Cada una de esas herramientas resultan prótesis culturales ya que amplifican las potencialidades de los sentidos y del pensamiento: un automóvil amplifica nuestras potencialidades de desplazamiento; un telescopio resulta una prótesis que amplifica el sentido de la vista. Pero lo más importante de esas herramientas de la cultura es que una vez que empiezan a usarse también amplifican las potencialidades del intelecto: cada nueva herramienta habilita nuevos conceptos, amplía el vocabulario para nombrar las cosas que nos rodean pero más que eso, habilitan innumerables mundos posibles.

La fabricación de estas herramientas, sin embargo, necesita educadores concientizados de los riesgos siempre emergentes de la domesticación, la imposición y la manipulación. Y acá establezco más que una dicotomía entre praxis y poiesis una tensión en la que la *acción* de los adultos le facilita al *nuevo* la lectura crítica del mundo a través de las herramientas que *fabrica* como ayudas para el aprendizaje. No concibo en esta perspectiva, una interacción educativa en la que el adulto se *abstenga* de representar, traducir o adecuar los conocimientos que los nuevos necesitan para insertarse creativamente en el mundo de la vida. Y por eso enlaza en su magisterio, acción y trabajo; praxis y poiesis, abordando siempre el riesgo posible de vaciar la enseñanza de contenidos o de querer fabricar al otro a su imagen y semejanza.

LAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN DEL SABER EN LA ARTICULACIÓN DE PRAXIS-POIESIS

De acuerdo con lo planteado, el acto educativo, *como praxis*, está guiado por principios morales que movilizan la responsabilidad frente a los jóvenes, en espacios abiertos al diálogo, a las relaciones de reciprocidad, y solidaridad que coadyuvan a la formación para la ciudadanía, razones por las cuales llevamos a cabo el Proyecto Parera: Hombres para la democracia (Pruzzo, 1989). El acto educativo *como poiesis* asume la responsabilidad de que los estudiantes se apropien del cuerpo de conocimiento socialmente legitimado creando todo tipo de *herramientas culturales* (mediadores del aprendizaje) para incidir en esa apropiación. Y en este caso enfoca el saber a enseñar en la búsqueda de las más variadas formas de representación.

Bruner (1969) plantea desde sus primeros libros, la posibilidad de que cualquier saber puede ser enseñado si se encuentra la mejor forma de representarlo para que niños y jóvenes lo comprendan y se lo apropien. Distingue entonces, tres formas de representación del saber: la prescriptiva, la icónica y la simbólica.

Cualquier rama del saber (o cualquier problema dentro de ese dominio del conocimiento) puede representarse de tres formas: mediante un conjunto de acciones apropiadas (representación prescriptiva); mediante una serie de imágenes o gráficas sumarias que representen un concepto sin definirlo cabalmente (representación icónica), y mediante una serie de proposiciones lógicas o simbólicas (Bruner, 1969:59).

En esta perspectiva el conocimiento a enseñar puede representarse mediante la *acción*, es decir haciéndoles *hacer* algo a los alumnos; a través de *imágenes* que el estudiante capta por los sentidos pero organiza desde la mente y combinándolas habilita la imaginación; y por las *palabras* (*el discurso*) que tiene carácter simbólico y sigue reglas para la formación o transformación.

Como ejemplo, presento un caso de representación prescriptiva desarrollado en 1er. año de secundario: la elaboración de un Noticiero televisivo sobre la semana de Mayo de 1810, con los contenidos seleccionados en los diarios La Gaceta de Buenos Aires de la época, disponibles en nuestra Biblioteca. En un escenario moderno y con lenguaje audiovisual los estudiantes presentaron las noticias de 1810 en Europa y América, a través de un enfoque sincrónico y diacrónico de la Historia, con un cuidadoso empleo del discurso informativo para elaborar el guión y con un análisis semiológico del mensaje para ser transmitido por un medio de comunicación. Los jóvenes *actuaron* como periodistas a través de una representación prescriptiva del saber para presentar una visión holística de los procesos históricos enfocados.

Ejemplifico la representación icónica y a la vez prescriptiva del saber a través del diseño e implementación del software Arrumacos para el aprendizaje de la lectura y escritura elaborado interdisciplinariamente con una especialista en informática. Este software presenta múltiples juegos de palabras y para resolverlos los niños tienen que indefectiblemente *leer o escribir* (Pruzzo, Vilma y Di Pego, Claudia, 2001). De esta manera, además de leer para otorgar significado, los niños comienzan a trabajar con la noción de clases de palabras y géneros. Reunidos en grupos de tres, por cada computadora, logran su alfabetización informática y el manejo autónomo de la lectura y escritura. Cada niño se turna en el manejo de la computadora (activación de la cooperación) mientras los otros ejercen con entusiasmo la co-evaluación (activación del juicio práctico).

La representación simbólica del saber la ejemplifico a través de nuestro Proyecto de Hombres para la democracia (Educación Ciudadana), con la selección de mitos y relatos que permiten representar valores defendidos por la humanidad. Para eso, escribimos *Mitos, cuentos y leyendas para la educación ciudadana* (Pruzzo, Vilma y Nosei, Cristina, 1989) que recogen mitos de los griegos, leyendas mapuches, relatos de autores contemporáneos y través de la diversidad cultural se retoman los mismos principios de cooperación, convivencia, comunicación y participación que sostienen las formas de vida democrática.

De esta manera la planificación se enfoca hacia el saber a enseñar a fin de buscar formas alternativas de representación que activen a la vez los motivos impulsores, la interpretación, la memoria comprensiva y el uso funcional de lo aprendido. No niego la inclusión de objetivos en el diseño didáctico, pero limito la importancia que se le sigue otorgando, poniendo énfasis más que en nuestros deseos, (los propósitos del docente y los objetivos como comportamientos o resultados esperados), en cuatro o cinco objetivos adecuados al proceso de producción del saber que se enseña (Pruzzo, 1999). En síntesis, nos interesa concentrarnos en el saber que se enseña a fin de crear mediaciones y mediadores que faciliten su apropiación por parte de los estudiantes y pensar especialmente las experiencias de aprendizaje que pueden proponerse para posibilitar el aprendizaje.

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA, COMO POIESIS, EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

Hemos señalado que la fabricación o poiesis enfoca necesariamente la cultura que atraviesa el acto educativo e insisto en esta concepción de Pérez Gómez (1998): la cultura no está afuera de la escuela porque ella es el ámbito de entrecruzamiento de culturas. Por eso adentro de la escuela también está presente la cultura experiencial de los niños; la cultura crítica del saber científico; la cultura académica con los recortes del saber a enseñar; la cultura docente con sus especiales expectativas, historias y significaciones; la cultura institucional con sus mandatos fundacionales, sus ritos y normativas; y la cultura social caracterizada por las tramas de significados producidos en una economía de mercado, con la organización política propia de las democracias formales y la omnipresencia de los medios de comunicación masivos apoyados por el desarrollo tecnológico de la telemática y la electrónica. El impacto de estas culturas se proyecta en la multiplicación de las diferencias entre los sujetos del aprendizaje, que parecen no ser reconocidas por la escuela que ha demarcado un adentro y un afuera del espacio escolar empleando rejas y cerrojos.

"afuera" el predominio de las nuevas tecnologías de la comunicación caracterizadas por su hiperestimulación sensorial a través de imágenes que reúnen colores, formas, dimensiones, brillos, nitidez y se amalgaman con sonidos, ritmos, y palabras ... (al que se agrega) el vertiginoso movimiento de la imagen y las luces, los rápidos desplazamientos de las cámaras y la simultaneidad de estímulos sonoros. Adentro, tiza y fotocopias... (Pruzzo, V. 2005:180-189)

La ecología digital (Ferrés, 2000) se caracteriza, en fin, por la potenciación de lo sensorial a través de la fascinación de los sentidos y la saturación de estímulos; la potenciación de lo narrativo; la potenciación de lo dinámico y la potenciación emocional.

Para articular el *adentro* y el *afuera* sería necesario descubrir un lenguaje de síntesis que posibilite vincular emoción con razón y lo concreto sensorial con lo abstracto racional. En mi caso, he elegido al *arte* como mediador en esa articulación, con una propuesta de alfabetización a través de la producción conjunta de 18 artistas para elaborar los *Canticuentos*, (Pruzzo, 2012) *Cancionero alfabetizador* que consta de 2 libro de poesías profusamente ilustrados por un artista plástico, dos CD con música y cantantes de distintos ritmos y un DVD con animaciones. Los mismos, empleados por diversas cohortes escolares, han sido seguidos por investigación acción participativa.

Considero que la producción de tecnología educativa resulta el más deficitario de los aspectos investigados en sus posibilidades de mejorar la calidad educativa lo que vinculo directamente con profundo distanciamiento entre poiesis y praxis. Comparo el temor que provoca en los educadores la posibilidad de que su tarea se identifique con la versión tecnológica del conductismo, con el *horror al vacío u horror vacui* derivado de la imposibilidad del *vacío* en la cosmología aristotélica. El *horror a la tecnología* invadió a los expertos en Ciencias de la Educación y penetró ideológicamente en la docencia que ha llegado a despreciarlos como gradientes del *mecanicismo conductista capaz de cercenar la creatividad del estudiante*. A través de este terror al conductismo y al empirismo se sumió la enseñanza en el verbalismo y se mutiló el mundo de la cultura cancelando justamente la libertad creadora.

La articulación de praxis-poiesis que planteo devuelve el saber sobre los *medios*, al ámbito histórico de la Didáctica. No hubiera existido un Comenio al margen de sus mediadores (el *Orbis Pictus*, por ejemplo) y sus mediaciones (el empleo de analogías, comparaciones y metáforas); ni una Montessori, sin sus creativos dispositivos presentados al oído, al tacto, a la vista, y al corazón para convocar la *acción libre* de sus niños; ni un Tolstoi sin los cuentos de Yasnaia Polyana que dedicara a sus niños campesinos; ni un Freinet sin su imprenta de tipos móviles; ni un Freire sin sus textos para la alfabetización liberadora; ni un Cuisenaire, sin las regletas para el aprendizaje de los números y las operaciones. Estos mediadores se transforman en herramientas psicológicas cuando se asimilan a la conciencia de los niños y pasan a ser elementos de pensamiento que comandan la acción del sujeto. Cuando el pensamiento y el lenguaje se apropian de esas herramientas dejan de necesitarse los dispositivos externos que pasan a formar parte de la subjetividad. En ese momento ya no se necesita el soporte material y se puede leer y escribir sin la imprenta, o resolver operaciones sin regletas. Es a través de poiesis que se pueden crear estas prótesis de la cultura como amplificadores de los sentidos y la inteligencia (Bruner, 2000).

Sin embargo, los mediadores necesitan adecuarse a los escenarios culturales de cada tiempo-espacio: por eso hoy tendrían el formato de las tecnologías multimediales. Y en mi caso, por ejemplo, los softwares alfabetizadores creados en equipo, o el *cancionero Canticuentos*, con sus poesías, sus imágenes coloridas, la música, las animaciones, las voces de los cantantes.

El *Canticuentos*, como tecnología educativa, es una producción colectiva de artistas que transforman los poemas en obras plásticas; en música con ritmo de rock, tango, chacarera, cumbia; en el canto multifacético de numerosas voces que enmarcan el entusiasmo y la alegría; en video de imágenes animadas para sostener la narrativa. Y mientras se escucha, se canta, se baila, se dramatiza, el contexto artístico facilita la ampliación del repertorio léxico, la construcción de conceptos; el desarrollo de la escucha, el habla, la escritura y la lectura. Justamente las herramientas psicológicas que permiten el desarrollo del pensamiento discursivo. En este caso, la poiesis se revistió de arte para apoyar una praxis de liberación sostenida en la palabra, el bien menos equitativamente distribuido en nuestras comunidades desprotegidas.

En síntesis, producir tecnología implica experticia en el dominio del saber; memoria reflexiva en la lectura de los obstáculos que se les presentan a los estudiantes para la comprensión; compromiso emocional; un alto nivel de imaginación creadora y seguimiento estricto del impacto a fin de revisar o desechar el material propuesto. Ese seguimiento implica la puesta a prueba del dispositivo creado en el aula a través de la evaluación, que en este caso, se transforma en investigación. Requiere esencialmente el retorno de la investigación como custodia del aprendizaje, de la calidad educativa y de la democratización del éxito escolar.

De esta manera la tecnología educativa se incluye en el cuerpo teórico de la Didáctica constituido por enunciados descriptivos, explicativos, prescriptivos y tecnológicos. Es decir, el cuerpo científico se nutre de otros saberes científicos, como se nutre la Física de la Matemática sin que se transforme en Ciencia aplicada. La articulación praxis-poiesis nos obliga a la búsqueda de un lenguaje total (Gutiérrez, 1989) o un lenguaje de síntesis (Ferré, 2000) que incluya las tecnologías de la comunicación y la información empleando una síntesis de códigos que permitan vincular la

cultura popular con la cultura oficial (los contenidos curriculares) y tender puentes entre la abstracción y la concreción; la emoción y la reflexión; el placer y el esfuerzo; lo sensorial con lo racional. La praxis docente será la custodia para enfrentar los riesgos emergentes del empleo de la tecnología.

CONCLUSIONES

Nuestras escuelas han quedado presas de la racionalidad técnica, dependientes de las directivas de expertos, y con pérdida de la autonomía de sus docentes. En este marco, tenemos que lamentar en el siglo XX la pérdida de la investigación (por su nexo con el positivismo); la pérdida de las construcciones metodológicas y de todo tipo de ayuda didáctica que complementa la acción docente. He discutido en este trabajo las antinomias planteadas entre teoría y práctica y entre praxis y poiesis que han empobrecido la relación pedagógica. Retomo de los pedagogos críticos su redefinición de la praxis, como práctica iluminada desde la teoría y de teoría puesta a prueba en el aula reivindicando la tarea docente en su autonomía para reflexionar sobre teorías y prácticas en una acción siempre inestable ante el impacto del contexto, siempre imprevisible en las reacciones humanas y rodeada de la incertidumbre propia de las interacciones sociales. Sin embargo discuto la antinomia que esos pedagogos establecen entre praxis y poiesis, y el *horror tecnológico* generalizado que impide concebir a la docencia, no sólo como *acción*, sino también como *trabajo* en cuanto a su posibilidad de fabricar artefactos culturales para ayudar a aprender. La enseñanza no fabrica hombres, pero en su compromiso con la cultura de su tiempo tiene que recurrir a las tecnologías vigentes para hacer representaciones creativas del saber. En esta perspectiva, la Didáctica pierde su carácter de ciencia aplicada, dependiente de otras disciplinas; se reivindica el rol de la investigación situada y cooperativa para producir saber; a la vez que recupera su calidad de arte a través del creativo aporte de los mediadores y las mediaciones imaginadas. Praxis y poiesis articulando pasión y razón, arte y ciencia, emoción y reflexión para enseñar en una cultura del espectáculo.

OBRAS CITADAS

- Arendt, Hanna. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. 1996.
- La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2003.
- De la Historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós. 2005.
- Blomm, Benjamin. *La Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo. 1977.
- Bruner, Jerome. *Hacia una Teoría de la Instrucción*. México: Uthea. 1969.
- Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial. 2000.
- Camilloni Alicia W. de; et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. 1996.
- Carr, Wilfred. *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Laercos. 1990
- Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. 1996.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. 1988.
- Comenio, Juan Amós. *Páginas escogidas*. Buenos Aires: A. Z. Editora, ORCALC, Ediciones Unesco. 1996.
- Di Pego, Anabella. "Una mirada política sobre la crisis de la educación. Reflexiones a partir de la obra de Hannah Arendt" en Pruzzo, V. *Las Prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba: Editorial Brujas, 2003.
- Di Pego, Claudia; Pruzzo, Vilma. "Software para la recuperación psicopedagógica" en *Revista Praxis educativa*, Año III, N°3. Febrero 1998. Ediciones Cero. UNLPam. La Plata.
- Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" en *Revistas de Ciencias de la Educación*. 1974. Buenos Aires.
- Elliot, John. *La investigación-acción en educación*. Morata: Barcelona. 1990.
- Fainholc, Beatriz. "El uso de los recursos de la comunicación para el aprendizaje cooperativo" en *Revista Praxis Educativa*. Año V, N° 5, 2001. Nexo. UNLPam. Santa Rosa.
- Ferré, Joan. *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós. 2000.
- Friere, Pablo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 1973.
- Freinet, Celestin. *La escuela moderna francesa. Una Pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata. 1996.
- Gimeno Sacristán, J. *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata. 1982.
- Gutiérrez, Francisco. *El lenguaje total. Una Pedagogía de los medios de comunicación*. 1989.
- Grundy, S. *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid: Morata. 1991.
- Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones. 1986.
- Kozulin, Alex. *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós. 2000.
- Meirieu, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes. 1988.
- Mercante, Víctor. *Charlas pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor. 1925.
- Molina, J. "El educador social entre la teoría y la práctica" pp. 131 a 152. 2005. http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistant/revistes/desembre_05/article09.pdf.
- Pérez Gómez, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. 1998.
- Pruzzo, Vilma. "Proyecto Parera: Hombres para la democracia" en *Revista Praxis Educativa*, Año I, N°1, Diciembre 1995. Ediciones Cero. UNLPam. La Plata.

- Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires: Espacio Editorial. 1997.
- Evaluación Curricular, Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el diseño curricular institucional*. Buenos Aires: Espacio Editorial. 1999.
- La transformación de la Formación Docente. De las tradicionales Prácticas a las nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Espacio Editorial. 2002.
- "Tecnologías de la comunicación en la alfabetización inicial" en *Tele educación e inclusión digital en América Latina*. Cartagena de Indias, Colombia: TELEDUC. 2005.
- Canticuentos 1 y 2*. Santa Rosa: Ediciones Amerindia. 2012.
- Las Prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba: Editorial Brujas. 2013.
- Pruzzo, Vilma y Nosei, Cristina. *Mitos, cuentos y leyendas para la Educación ciudadana*. Santa Rosa: Ediciones de la UNLPam. 1989.
- Pruzzo, Vilma y Di Pego, Miguel. *Las Canciones del Canticuentos I y II. Cancionero infantil*. CD-ROM. Santa Rosa: Amerindia. 2013.
- Artistas con A.L.A.S. (A). (Aprendizaje Lectoescritor Asistido con Soporte Artísticos)*. DVD. Santa Rosa: Producción La Palabra. 2013.
- Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. 1990.
- Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1984.
- Schwab, J. B. "Problemas, tópicos y puntos de discusión" en Elam, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo. 1973.
- Un enfoque práctico para la investigación del curriculum*. Madrid: Morata. 1974.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Argentina: Editorial Lautaro. 1964.