

Es con una educación de calidad como vamos a lograrlo.

Referencias bibliográficas

- Aulas creativas e innovadoras con experimentación y praxis profesional.* Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. 29 N°XXV (Año XVI, Vol. 25, Agosto 2015, Buenos Aires, Argentina).
- Diseño con identidad latinoamericana: Somos latinos.* La Identidad es cultura en movimiento (Lopez 2011)
- De emprendedor a empresario: Diseñando el camino* (Lopez-Bergomi)
- El arte de aprovechar oportunidades*. Tip. Garnier Hnos.1905.
- El diseño como generador de nuevos contextos de pensamiento* (Lopez-Bergomi)
- Enseñanza del Diseño, fase dos "Producción y Financiamiento". Financiado proyectos iniciales con programas de ayuda al neo diseñador Actas de Diseño N°21* (Año XI, Vol. 21, Julio 2016, Buenos Aires, Argentina) (Lopez-Bergomi)
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.* México: Vergara.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples.* México: Fondo de Cultura.
- La curiosidad como elemento distintivo y el diálogo como constructor de puentes* Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXIX (Año XVII, Vol. 29, Noviembre 2016, Buenos Aires, Argentina)
- Latinoamerica, tierra prometida del diseño* (Lopez-Bergomi/2015) http://cristinaamalia.lopez.bligo.com.ar/media/users/23/1171059/files/327694/Latinoamerica_tierra_prometida_del_dise_o_por_Cristina_Amalia_Lopez_y_Paolo_Bergomi_PRESENTACION.pdf
- Los apremios del día.* Santiago Kovadloff. Emecé editores, 2007.

La creación del futuro: la función de la universidad norteamericana. Frank H.T. Rhodes. Colección UP 1era. Ed. año 2009.

Motivando el talento: la experiencia lúdica también educa la sensibilidad. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXVI (Año XVI, Vol. 26, Noviembre 2015, Buenos Aires, Argentina)

Abstract: We learn when we are alone, in a group, and mainly when we have the motivation to do it, and of course we develop our abilities if the task that calls us awakens the interest and the emotion to generate a project where it is protagonist to change the world, that ideal of young people always present in each generation and that requires without a doubt the perceptive intelligence to capture the latent needs and to approach from the creativity, applying innovation and technology, the necessary solutions to develop a designed idea and it is with a quality education the way we are going to achieve it

Key words: intelligence – creativity – education – innovation – quality

Resumo: Aprendemos quando estamos sozinhos, em grupo, e principalmente quando temos a motivação para o fazer, e desde depois desenvolvemos nossas capacidades se a tarefa que nos convoca acordada o interesse e a emoção por gerar um projeto onde se é protagonista para mudar o mundo, esse ideal dos jovens sempre presente à cada geração e que requer sem lugar a dúvidas da inteligência perceptiva para captar as necessidades latentes e abordar desde a criatividade, aplicando inovação e tecnologia, as soluções necessárias para desenvolver uma ideia desenhada e é com uma educação de qualidade como vamos conseguir.

Palavras chave: inteligência - criatividade - educação - inovação - qualidade

(*) **Cristina Amalia López.** Especialista en Protocolo Diplomático, Oficial y Ceremonial en las Relaciones Públicas, Humanas y Sociales. Docente en la Universidad de Palermo.

La diversidad como práctica de la libertad en el aula

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Esteban Maioli (*)

Resumen: La propuesta pedagógica de Paulo Freire mantiene plena vigencia en el contexto de sociedades en donde las desigualdades se sostienen, reproducen e incluso profundizan. Tales desigualdades, de diversa índole (étnica, de género, de clase) encuentran en los dispositivos pedagógicos muchas veces mecanismos de reproducción. El entendimiento de la diversidad es, según Freire, el punto de partida para asumir una educación que se convierta en práctica de la libertad. La ponencia pretende revisar esta relación íntima entre diversidad y praxis liberadora de las estructuras de dominación social.

Palabras clave: educación – prácticas – diversidad – interculturalidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 81]

Introducción

A casi cincuenta años de la publicación, por primera vez, de la obra *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire, los postulados presentados allí por el gran pedagogo y filósofo brasileño cuentan con plena vigencia. La denuncia presentada en esta obra acerca de la existencia de estructuras de dominación social que encuentran en los dispositivos específicos de la escuela como institución social (Freire, 1970) habilita un momento constructivo al asumir la posibilidad de cimentar, sobre las bases de un derrumbe previo, una pedagogía de la “libertad”. Con ello, Freire invita a todo aquel educador a asumir una mirada crítica sobre los procesos formativos tradicionales, que reproducen en prácticas específicas desarrolladas en los dispositivos educativos, valores sociales de los grupos dominantes. Si bien el planteo, claramente anclado en el enfoque marxista, sostiene la preeminencia de una estructura de dominación de los grupos subalternos determinada (o al menos fuertemente condicionada) por las condiciones materiales de existencia, una lectura más extendida de la noción de opresión conduce a reconocer distintos fundamentos de sujeción de grupos sociales a las condiciones de dominación social de otros. Tal como afirma Ocampo López (2008):

Según sus ideas educativas, nuestro pueblo latinoamericano vive en la opresión por fuerzas sociales superiores, “los grupos opresores”, que no permiten su liberación. La pedagogía tradicional, apropiada para las clases superiores, que llama Freire, “educación bancaria” para privilegiados, debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos, con una visión crítica del mundo en donde viven. (Ocampo López, 2008: p. 3)

El texto de Freire es una invitación a pensar una educación que opere como instrumento de liberación, como herramienta para el reconocimiento de la opresión, de la desigualdad en sus múltiples manifestaciones. Las estructuras de exclusión encuentran en las diversas expresiones de la discriminación social (estigmatización, invisibilización, prejuicio), modos específicos de sustentar una sociedad que, a nivel del universo simbólico, produce y reproduce la desigualdad. Sin embargo, y frente a la reificación del mundo social, Freire nos propone pensar la capacidad transformadora del hombre. Una pedagogía del oprimido es el puntapié inicial para una pedagogía de la “libertad”, en el sentido de instrumento de emancipación.

Acerca de la diversidad y la interculturalidad

Es necesario advertir que toda identidad supone o exige la construcción de una alteridad. En tanto diferenciación social, la cultura habilita la conformación de un “nosotros” que opera como instancia elemental de la disposición de la identidad social. En este sentido, “la identidad social opera por diferencia: todo “nosotros” supone un “otros”, en función de rasgos, percepciones, códigos y sensibilidades compartidas y una memoria colectiva común” (Margulis et al., 1998: p. 44).

En este sentido, resulta preciso señalar que la alteridad (u otredad) es un elemento constitutivo de la vida social. No solo en términos de la existencia de una realidad natural que es diversa, sino en una vida social que conforma identidades en torno a variables de distinta índole, como la etnia, la edad, la clase social o la religión. De este modo, es menester entender que la diferenciación social, en tanto proceso social constitutivo, admite disímiles grados de carga afectiva y valorativa con la distancia social y simbólica que existe entre los miembros de una colectividad. Esto quiere decir que la alteridad, en tanto definida en términos relacionales, es la condición de posibilidad de toda realidad social. Solo es posible interactuar en tanto se asegure la existencia de la otredad. Sin embargo, la actitud apreciativa que uno tenga con ese “otro” o bien la carga afectiva sobre esa alteridad (afectividad que puede ir desde el temor al rechazo irreflexivo), será lo que estará determinado por la distancia que separa a uno del otro. Por ello, es posible afirmar:

Toda cultura implica una determinada percepción y representación del “nosotros” y del “ellos”, es decir, un permanente proceso de distinción y actualización de las fronteras simbólicas que delimitan lo propio y lo ajeno. (Edelstein, citado en Margulis et al., 2009: p. 266)

El entendimiento de la existencia de la diversidad, y la capacidad de todo agente social de poder llevar a cabo operaciones de diferenciación, reconocimiento, descripción y nominación de tales diferencias, no constituye per se un acto discriminatorio, entendiéndolo a este como cualquier práctica sustentada sobre una construcción ideologizada de la diferenciación social (Maioli, 2015). Cualquier modalidad de discriminación, sea ésta racismo, segregación o estigmatización, no constituyen modos específicos discriminatorios en tanto señalamiento de la diferencia social entre agentes, sino por el hecho de adjudicar un carácter valorativo (generalmente negativo) a alguno de ellos, y en virtud de ello, establecer una jerarquía fundada en elementos reales o imaginarios.

De este modo, “el racismo consiste (...) en asociar características grupales de tipo corporal, cultural, nacional, o de clase con valoraciones negativas que se suelen acompañar con actitudes de desprecio o rechazo, agresiones físicas o limitación de derechos” (Margulis et al., 1998: p. 45). De ello se desprende el hecho de que la discriminación no es resultado del señalamiento de una diferenciación social, sino en la negación de contar con el derecho a ser diferente, sin que ello viole o restrinja el acceso a otros bienes públicos, incluidos los derechos fundamentales.

Margulis (1998) señala que una de las dificultades más notables para el estudio de la discriminación (es decir, diferenciación ideologizada) es que sus modalidades de acción son contextuales e históricas, y por ello resulta un fenómeno social de elevada complejidad para su estudio científico. Al mismo tiempo, la literatura especializada en la temática ha utilizado una multiplicidad de terminologías y conceptos para dar cuenta de los fenó-

menos discriminatorios, sin llegar siempre a un acuerdo acabado sobre el alcance de cada uno de ellos.

Grimson (2011), por su parte, caracteriza a esta construcción ideológica de la alteridad como un fundamentalismo cultural. Señala que “el fundamentalismo cultural, al igual que el racismo, consiste en una estructura conceptual y en acciones que distinguen y jerarquizan a los seres y grupos humanos según condiciones supuestamente inherentes a ellos, naturales” (Grimson, 2011: p. 64). Por ejemplo, el racismo clásico basaba sus ideas en la noción de raza, y en virtud de ello, consideraba a la humanidad como un conjunto diversos de razas. Al mismo tiempo, la ideología legitimadora del racismo entendía que era posible establecer una continuidad entre los términos físicos de la raza y la condición moral de los sujetos pertenecientes a ella; por tal motivo, no es posible pensar en una homogeneidad, ni tampoco en una única jerarquía valorativa. Esta forma de diferenciación social, conocida como heterofobia, que conforma al “otro” a partir del miedo o la sensación de confusión frente a la existencia de sujetos diferentes a uno mismo (Todorov, 1991).

El fundamentalismo cultural, tal como entiende Grimson (ibídem), implica una ideología legitimadora que conduce a prácticas sociales de menosprecio y odio hacia aquellos grupos sociales que portan características culturales específicas, sean estas una religión o una clase social. Mientras que “el racismo justifica el sometimiento de la alteridad por su supuesta inferioridad, (...) el fundamentalismo cultural justifica la segregación del otro en función de las diferencias culturales y de su manera de conceptualizarlas” (ibídem: p. 65). Sea como fuese, en ambos casos siempre existe una ideologización de la otredad que conduce invariablemente a pensar que ciertos grupos sociales (portadores de características adscriptas y adquiridas) son mejores que otros. Como todo hecho social, su persistencia histórica implica que, una vez desaparecidos los ejecutores de determinada práctica social, es posible advertir la continuación de la misma y la emergencia de cierta regularidad social en sus modalidades, alcances y efectos. Una de las muchas peculiaridades del fenómeno de la discriminación consiste en que sus consecuencias se reflejan por largo tiempo y, en ciertos casos, son mucho mayores que aquellos efectos directos producidos por el acto discriminatorio en sí.

El término de discriminación indirecta es el usado habitualmente en el lenguaje jurídico tanto a nivel internacional, regional y nacional; pero en última instancia, denota la dimensión estructural del fenómeno discriminatorio. Pincus (1994) sostiene que la dimensión estructural refiere al tipo de comportamiento político de las instituciones mayoritarias y al conjunto de comportamiento de los individuos que implementan esta política y ejercen un control sobre las instituciones. En términos generales, a nivel discursivo se presentan como neutrales, si bien “generan un efecto diferencial y/o dañino en los grupos minoritarios” (Pincus, 1994: p. 84). El análisis institucional implica concentrar la atención no tanto en las motivaciones, sino más bien en los efectos de supra y subordinación que se establecen entre los

grupos sociales, en virtud de la sedimentación de tales modalidades de interacción social.

La dimensión estructural de la discriminación puede ser mejor recuperada a partir de la significación asignada a tal concepto por la perspectiva estructuralista de Levi Strauss (1983). A diferencia de otras concepciones de estructura, más ancladas en configuraciones materialistas (como la marxista), la noción de estructura adquiere aquí una dimensión dinámica, dado que es posible entenderla como una sintaxis de relaciones sociales, escenario dispuesto a las transformaciones significativas de los agentes sociales imbricados en ellas. La estructura social es, entonces, un sistema organizado de relaciones sociales comunicativas, de sentidos. Incide materialmente, siempre que a partir de las relaciones simbólicas entre agentes se organizan y cristalizan las diversas identidades, cosmovisiones y horizontes de significación de sus prácticas sociales. La discriminación, “al ser definida como una relación de orden subjetivo que podemos localizar en el plano socio-simbólico o lingüístico, corre el riesgo de no ser contemplada como determinante de la estructuración social, cuando en realidad lo es” (Rodríguez Zepeda, 2006: p. 122). El constructivismo social de Berger y Luckmann (2003), a partir de la noción de la dialéctica social, solo confirma y refuerza la existencia material de las relaciones simbólicas. Es decir, permite concebir a la discriminación como fenómeno subjetivo y objetivo a la vez. Esta concepción habilita, al mismo tiempo, encontrar un sustrato común para fundamentos de discriminación diversos. Si bien es verdad que los grupos sociales discriminados por diversos fundamentos tienen especificidades que los diferencian, también es posible encontrar una base común sobre la cual clasificar, de manera conjunta, como grupo social *discriminado*, a homosexuales, pobres, u obesos, como meros ejemplos posibles. En este sentido, al considerar al estigma o estereotipo negativo en los fundamentos de la discriminación social, es posible reconocer, nuevamente, la dimensión estructural del fenómeno.

El carácter estructural de la discriminación social implica que el conjunto de las relaciones sociales de la colectividad se encuentran impregnadas de ella; de este modo, la institucionalización de las prácticas sociales conduce a una canalización tanto de las conductas como de las expectativas de los agentes sociales implicados en ellas (Berger y Luckmann, 2003). La institucionalización funciona, por lo tanto, no solo como un mecanismo de control social, en tanto que reconduce los comportamientos dentro de una matriz discriminatoria, sino también político, en tanto que legitima el ordenamiento jerárquico de un grupo social frente a otro.

Ciertamente, la extensión estructural del fenómeno, no obstante, admite enormes espacios de libertad individual, y por ello es entendible que existan, por diversos motivos, sujetos o grupos que puedan escapar a estas pautas institucionalizadas de conducta discriminatoria. No obstante, la regla social “habitual” consiste en la reproducción social de las pautas y posiciones estructurales de las personas de su grupo de adscripción, y en virtud de ello, del *habitus* (Bourdieu, 1997).

No existe un consenso acabado en la literatura especializada respecto del modo de definición y nominación del fenómeno cultural. Algunos refieren como multiculturalismo (Kymlicka, 1996) a la perspectiva teórica que pretende recuperar los desafíos que las subculturas o minorías culturales plantean al conjunto del sistema político, económico y social, entendido en un sentido más amplio.

Sin embargo, los desarrollos recientes en el campo de las Ciencias Sociales recuperan la idea de “interculturalidad”. Esta noción pretende caracterizar la relación existente entre las diversas culturas, y fundamentalmente, el modo de relacionamiento de los distintos grupos sociales. La preocupación primordial de la concepción de la interculturalidad refiere a que ningún grupo social cuenta con prerrogativas para posicionarse como dominante con relación a otro. Por ello, la interculturalidad convoca a una comprensión de la diversidad, al entendimiento del otro como un “igual”. En este sentido, los representantes de esta “paradigma” afirman que la noción de interculturalidad supone una superación de las ideas de pluralismo o multiculturalismo, en tanto que estas últimas sostienen aún posiciones de jerarquías verticales de los grupos culturales. En cambio, la interculturalidad propugna por el intercambio horizontal de las culturas y los grupos, promueve la integración y la relación armónica entre ellos. Asimismo, “la interculturalidad también orienta su actuación sobre sistemas económicos excluyentes o Estados que sostienen políticas segregacionistas y discriminatorias. Solo desde el Estado, por medio de políticas públicas que integren las diferencias y habiliten procesos de comunicación e intercambio horizontal, es posible colaborar en el entendimiento de la diversidad social y el respeto por tales diferencias” (Maioli, 2015).

El entendimiento de la diversidad como práctica de la libertad

Referir a la cultura implica, al mismo tiempo, revisar la noción de naturaleza. Ante todo, es necesario señalar que no existe nada “natural” en el comportamiento humano. El hombre es tanto productor como producto de la misma cultura. En tanto productor, el hombre construye y produce, crea y reproduce un conjunto de elementos que en el curso de la socialización y la institucionalización, es transmitido de generación en generación. Al mismo tiempo, el hombre es producto de aquello que lo habilita a mantener relaciones sociales estables, es decir, se convierte en un “ser cultural”. La conformación de la cultura por un cierto grupo humano no supone, en ningún caso, la elaboración estanca y cerrada de esos horizontes de significaciones; por el contrario, en los procesos interactivos que habilitan la elaboración cultural existen al mismo tiempo, intercambios complejos e influencias mutuas. En última instancia, toda colectividad elabora modos de percepción, de significación y cognición que institucionalizan y sedimentan modos de hacer, de pensar y de sentir de ese agrupamiento humano. Estas urdimbres de sentido socialmente construidas solo son debidamente aprehendidas por los sujetos humanos por medio de la interacción y la comunicación

simbólica; solo mediante la socialización es posible conocer ese complejo objetivado denominado “cultura”. Margulis (2009) entiende que la cultura merece una definición anclada en la noción “semiótica de cultura”. Tal como señala el autor, “la cultura supone modos compartidos de significar el mundo que proveen orientaciones hacia la acción, lo que implica que cuando se comparte la cultura los comportamientos de los demás se tornan inteligibles y relativamente predecibles” (Margulis, 2009: p. 25). Al mismo tiempo, señala que “la cultura sería el conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible, entre otros aspectos, la comunicación, la interacción y la identificación” (Margulis, 1994: p. 4).

“El concepto de cultura, entendido como conjunto de elementos simbólicos o bien como costumbres y valores de una comunidad asentada en un territorio, es problemático en términos teóricos y en términos ético-políticos” (Grimson, 2011: p. 61). Sin lugar a dudas, la dificultad principal es la consideración de una comunidad como agrupamiento social clasificable de modo excluyente bajo cierto rótulo en función de la cultura. Sin embargo, en la actualidad, es posible sugerir que toda presunción de los grupos sociales equiparables a conjuntos sistemáticos de valores, símbolos y tradiciones es indudablemente equivocada. Al interior de cada grupo humano existen múltiples desigualdades e inequidades, y en virtud de ello, relaciones de conflicto fundados en las diferencias. Al mismo tiempo, las colectividades humanas no son compartimentos estancos; sus límites son más fluidos de lo que se imagina de primera mano. Las múltiples interdependencias direccionan el conflicto político entre las comunidades que producen, crean y recrean sus valores y normas.

En este sentido, es necesario notar que “los procesos de distinción social, desde la nobleza hasta las formas de discriminación, requieren cierto grado de legitimidad social” (Grimson, 2011: p. 62). La legitimación de la jerarquización de las diferencias no se da por mera operación de imposición, sino más bien por medio de la naturalización de las posiciones jerarquizadas de tales diferencias. De modo paradójico, el mismo concepto de cultura, que otrora se presentara con enorme potencialidad democratizadora, operó como elemento legitimador de la segregación. La cultura reemplazó la noción de naturaleza, y por ello, se constituyó en la fuente de validación del fenómeno discriminatorio.

Este movimiento legitimador no se llevó a cabo sin pocas contradicciones. “(...) los sectores que promueven la discriminación muchas veces se apropiaron de los argumentos a favor de la diversidad y el relativismo, ya que pretendían sostener la necesidad de conservar las culturas puras sin contacto y sin mezcla” (Grimson, 2011: 63). Algo de esta idea se encuentra presente en la tesis sostenida por Huntington (1993) cuando sostiene que los conflictos internacionales del futuro se fundamentarán en un choque de civilizaciones.

Sea de un modo y otro, la cultura ha sido, y sigue siéndolo, utilizada como un recurso político más del que disponen ciertos actores del sistema político. En algu-

nos casos, en defensa de la cultura se pretende fortalecer y proteger el ser nacional, que conforma la base de retóricas discriminatorias. Pero también la política es un recurso de los sectores subalternos. Es notable, entonces, que la cultura en tanto recurso político es también objeto de disputa de actores sociales que compiten en el campo social.

Tal como afirmaba Freire (1970), la práctica pedagógica no solo es reproducción de la dominación de las clases supra-ordenadas; es también herramienta de liberación en manos de las clases oprimidas. Para ello, las masas oprimidas deben contar con conciencia de su situación real, y solo a partir del proceso de desmitificación (desideologización o desalienación), podrán asumir el compromiso pragmático (en términos de praxis política) para su transformación. Según Ortiz Ocampo (2008) “En ello tiene gran solución la educación, pues la pedagogía del oprimido busca crear conciencia en las masas oprimidas para su liberación. La alfabetización del oprimido debe servir para enseñarle, no solamente las letras, las palabras y las frases, sino lo más importante, «la transmisión de su realidad y la creación de una conciencia de liberación para su transformación en un hombre nuevo»” (Ortiz Ocampo, 2008: p. 57).

La pedagogía propuesta por Freire, pues, adquiere dimensión y poder político, en tanto que las clases oprimidas con conciencia social sean capaces de enfrentarse a sus opresores y transformar esa realidad. En este sentido, Freire (1970) sostiene que los oprimidos combaten o luchan contra una cultura de la dominación. Pensar la educación como instrumento de la transformación exige, afirma Freire (1970) por parte de los educadores, rechazar la concepción “bancaria” de la formación educativa, que consiste primordialmente en asumir que el docente es depositario (único) de un saber que transmite a sus alumnos (que claramente asumen un carácter pasivo) como últimos destinatarios. La formación educativa comporta, en este modelo bancario, meramente una modalidad de transferencia (sin discusión ni reflexión activa de los contenidos) de saberes que objetivan modos específicos de desigualdad, exclusión y discriminación. No se habilitan, pues, las condiciones de posibilidad para la reflexión conjunta (de docentes y alumnos) de los valores socio-culturales que expresan tales saberes, y con ello, se cancela la posibilidad de reconocer en ellos la objetivación en significaciones socialmente construidas, de estructuras de desigualdad. Este modelo bancario, al mismo tiempo, no reconoce la relación dialéctica entre docente y alumno, sino más bien implica una negación del “otro”, en tanto que no se espera que ese “otro” se reconozca como “realmente” es, es decir, como un miembro de un grupo social que puede estar en condiciones de subordinación o dominación. Con todo, el modelo bancario actúa como instrumento de dominación de las clases opresoras: una pedagogía del oprimido debe, en consecuencia, revisar profundamente los modos de construcción de la pedagogía tradicional, si espera encontrar en ella el instrumento de liberación de los excluidos.

Por ello, el entendimiento de la diversidad presume, al tiempo que afirma, que es posible una práctica pedagógi-

ca que colabore con el proceso de concientización de las relaciones de dominación y opresión. La invitación de Freire a pensar una pedagogía del oprimido es, al mismo tiempo, un convite para pensar la diversidad como reconocimiento del otro, punto inicial de cualquier proceso de transformación que pretenda “desnaturalizar” la dominación (no solo material, sino también ideológica) que los grupos opresores ejercen sobre los oprimidos.

Conclusión

¿Es posible pensar otro modo de educación? ¿Una que no promueva la naturalización de las desigualdades y, en consecuencia, el sostenimiento de un *status quo* que afirma la existencia de relaciones de dominación de ciertos grupos sociales por encima de otros? La lectura de la poderosa obra de Freire invita a pensar que sí es posible. La *Pedagogía del Oprimido*, obra fundamental del enfoque crítico en el campo de la educación, cuenta con enorme vigencia en un mundo que, a pesar de importantes esfuerzos de diversa índole, sigue siendo profundamente desigual. El reconocimiento de la diversidad pareciera ser el primer paso hacia ese proceso de transformación que advierte Freire es necesario emprender. Solo habilitando tal condición es posible ofrecer a los “oprimidos” (en el lenguaje de Freire) la posibilidad de reconocer, desde esa posición, su enorme potencial transformador. Al mismo tiempo, la Pedagogía del Oprimido no solo redundaría en una instancia de liberación del excluido, sino también del opresor. Tal como afirma Freire, el reconocimiento de la existencia de las estructuras de desigualdad no solo resultan significativas para aquel que es objeto de discriminación, estigmatización o prejuicio; también lo es para aquel que incluso puede desconocer “conscientemente” que se encuentra reproduciendo modos específicos de discriminación social por medio de diversas prácticas institucionalizadas. La transformación, en consecuencia, no solo actúa “en beneficio” de los oprimidos; lo hace en pos de alcanzar una sociedad donde el hombre (como sujeto colectivo genérico) se encuentre “liberado”, se encuentre verdaderamente emancipado (con independencia de sus posiciones en la estructura de dominación. La transformación a la que nos invita Freire, es, pues, radical: la inexistencia de tales estructuras nos permite ser “verdaderamente hombres”.

Allí la educación, entendida como institución y como práctica, se encuentra en una encrucijada: puede ser asumida como instrumento de reproducción de la desigualdad en sus diversas manifestaciones; o bien como herramienta de transformación. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad no opera solo en beneficio de los dominados. También lo hace y “libera” a los opresores, les permite reconocer su posición y promover un cambio en la sociedad toda. Tantos años después, Freire sigue interpelándonos como educadores. De allí su monumental valor, no solo pedagógico, sino fundamentalmente humano.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Una Teoría liberal sobre el derecho de las minorías. Barcelona: Paidós.
- Maioli, E. (2011). *Discriminación religiosa y procesos de integración regional*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Maioli, E. (2015). *Interculturalidad y diversidad en el aula universitaria*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXVI (Año XVI, Vol. 26, Noviembre 2015, Buenos Aires, Argentina).
- Margulis, M. et al. (2000). *La segregación negada*. Buenos Aires: Biblos.
- Ocampo López, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72.
- Pincus, F. (1994). *Reverse Discrimination: Dismantling the Myth*. New York: Lynne Rienner.
- Rodríguez Zepeda, J. (2003). *Apuntes para una teoría de la discriminación*. México D. F.: CONAPRED.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México D.F.: Siglo XXI.

Abstract: The pedagogical proposal of Paulo Freire keeps full force in the context of societies where inequalities are sustained, reproduced and even deepened. Such inequalities, of various kinds (ethnic, gender, class) often find mechanisms of reproduction in pedagogical devices. The understanding of diversity is, according to Freire, the starting point to assume an education that becomes a practice of freedom. The paper aims to review this intimate relationship between diversity and liberating praxis of social domination structures.

Key words: education - practices - diversity - interculturality

Resumo: A proposta pedagógica de Paulo Freire mantém plena vigência no contexto de sociedades em onde as desigualdades se sustentam, reproduzem e inclusive aprofundam. Tais desigualdades, de diversa índole (étnica, de gênero, de classe) encontram nos dispositivos pedagógicos muitas vezes mecanismos de reprodução. O entendimento da diversidade é, segundo Freire, o ponto de partida para assumir uma educação que se converta em prática da liberdade. A conferência pretende revisar esta relação íntima entre diversidade e praxis liberadora das estruturas de dominación social.

Palavras chave: educação – práticas – diversidade - interculturalidad

^(*) **Esteban Maioli:** Licenciado en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigador del Centro de Investigación en Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Retroalimentación en la evaluación de ensayos

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

María Laura Mastantuono (*)

Resumen: El ensayo no pretende ser una respuesta a la problemática de cómo se evalúa este género discursivo, sino una reflexión a partir del concepto de evaluación de procesos. El nivel de escritura académico varía en los estudiantes y el mismo se ve reflejado en los finales, al analizar los resultados surge la preocupación sobre la relación de lo que se enseña y aprende y a qué se arriba. Se plantea de esta manera qué estrategias podrían involucrarse para que el proceso sea enriquecedor para el aprendizaje del estudiante en cuanto a escritura y análisis de textos fílmicos.

Palabras clave: evaluación – ensayos – discurso audiovisual - competencias - lectura - escritura – aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 83]

Litwin menciona que la evaluación es un campo de controversias. El mayor problema surge cuando la evaluación se convierte en la razón del aprendizaje. El estudiante aprende para poder aprobar. (1998, p. 11) La polémica que acompaña el cómo de la medición de lo que se ha aprendido; la calificación, su objetividad y subjetividad es tema de estudio de múltiples teóricos de la didáctica y la evaluación. De ahí la antítesis sobre la evaluación de resultados o procesos. El aprendizaje

significativo es un proceso, y necesita un tiempo para desarrollarse. ¿Se debe valorar el mismo durante su transcurso?

Carece de sentido la adquisición de una actitud evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema. (...) Desde esta perspectiva, tanto la identificación cómo la búsqueda de proble-