



PRAXIS en la Práctica Docente

Vol. 3 - N° 3
(Año 2013)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y
Ciencias Sociales

Volumen 3, Número 3, mayo de 2013

**Autoridades del Departamento de
Educación y Formación Docente**

Directora: Viviana Edith Reta
Vice Directora: Clotilde DePauw

**Consejo del Departamento
Docentes**

Prof. Titulares:
Ana María Tello, Patricia Olguín,
Sonia Amieva

Prof. Suplentes:
Ana Ramona Domeniconi, Pedro Enríquez

Auxiliares

Titulares: Valeria Pascualini,
Horacio Del Bueno
Suplentes: Alicia Leiva, Susana Domeniconi

Consejeros Alumnos

Titular: Marina Ojeda

Revista Argonautas

Directores:
Roberto Araya Briones
Ana Masi
Horacio Del Bueno

Traducciones y revisión de textos en inglés:
Ana Tello y Mariana Meoño

Redacción y correcciones: Verónica Longo

Diseño web: Jorge Pelayes

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Esp. María Elena Yuli (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | España

Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) | La Pampa, Argentina

Tabla de contenidos

Vol. 3, Número 3

Editorial

SECCIÓN ACADÉMICA

Ciencias Sociales y Educación

01. La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de Aprendizajes || *The importance of planning evaluation-Contributions to discuss the assessment of learning* | 01 |
Zulma Perassi

02. Sentidos y controversias en torno a la evaluación de los aprendizajes en educación Superior || *Meanings and controversies surrounding the assessment of learning in higher education* | 17 |
Pamela Patricia Guardia Núñez

Ciencias Sociales y Educativas

03. El discurso “psi” en el campo de la adopción. Posibilidades y límites frente al modelo de familia tradicional || *The “psi” discourse in the field of adoption. Possibilities and limits as opposed to the traditional family model* | 31 |
Mariela Pena

04. Algunas consideraciones sobre lo grupal y las tecnologías de la información y la comunicación en educación superior || *Some considerations on collaborative learning and the information and communication technologies in higher education* | 56 |
Nancy Noemí Terroni

05. La Reforma del Sí Mismo en la Pedagogía de Gastón Bachelard. Reflexiones en torno a la Educación del Nivel Inicial || *Self-transformation in Gaston Bachelard's Pedagogy. Reflections concerning Education at Kindergarden Level* | 65 |
Patricia Gabriela Pérez

06. Nudos para la formación de investigadores en Educación. Una posible propuesta || *“Knots” for the training of educational researchers. A possible proposal* | 74 |
Roberto Araya Briones

Investigación

07. Resultados preliminares sobre las condiciones ambientales y vinculares aportadas a bebés por los jardines maternas || *Preliminary results on the environmental and affective-bonds conditions provided to babies by preschools* | 91 |

Monografías

08. De la Educación de Adultos a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un recorrido sobre las transformaciones enunciativas del concepto || *From Adult Education to the Lifelong Education of Youths and Adults. A tour on declarative transformations of the concept* || **103**
Gabriela Viviana Berthet

09. La emergencia del paradigma constructivista en educación a distancia. Sus aportes para renovar las propuestas de enseñanza || *The emergence of the constructivist paradigm in distance education. Its contributions to the renewal of education proposals* || **113**
María Cecilia Bellina

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

10. Una práctica de formación mediante estudio de casos || *Training in practice, a case study* || **126**
Norma Alicia Sierra, Claudia Antonia Belardinelli y Brizalia Barrera Sánchez

11. Dossier. Algunas huellas en el Camino de la Formación. PRAXIS en la Práctica Docente / La Práctica Docente como PRAXIS || *Dossier. Leaving marks along the path of teacher training. PRAXIS in teachers' practice / Teachers' practice as PRAXIS* || **142**
Mónica Clavijo, Lautaro Dentoni Appap, Luciana Santía, Romina Echandia, María Macarena Acevedo, Cristina Pizarro, Jessica Yamila Busso, Ana Laura Roman, Jesica Judith Carniato y Belén Silvana Velazquez (Comp.)

EL ÁGORA DE LOS ARGONAUTAS

12. Hegemonía y construcción de contra - hegemonía en Latinoamérica. Entrevista a la Dra. Marcela Pronko || *Hegemony and the construction of counter-hegemony in Latin America. Interview with Dr. Marcela Pronko* || **200**
Roberto Araya Briones

13. "No puede existir una pedagogía, si no es una pedagogía de la diferencia" Entrevista a la filósofa y pedagoga italiana Anna Maria Piussi || *"There is no pedagogy other than the pedagogy of difference" Interview with Anna Maria Piussi, an Italian educator and philosopher* || **206**
Gabriel Rosales



Editorial

Vol. 3, Número 3 - Mayo de 2013

"A tu suerte siempre restale una duda, a esa duda una posibilidad y si esa posibilidad se vuelve tan loca esa es tu verdad" (Señales - Grupo Callejeros).

Tenemos la suerte de renovar la partida de Argonautas. Esta vez queremos restarle a nuestra suerte algunas dudas. Dudas que abarcan dos polos acerca de los saberes que producimos en los diferentes ámbitos y niveles sobre las problemáticas que nos atraviesan en nuestras experiencias académico-cotidianas con el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación.

Los saberes "académicos" parecieran saber cada vez menos y los saberes de la "experiencia" van quedando invisibilizados y sin reflexión. Muchas experiencias educativas, investigativas, pedagógicas, etc., tienen un fuerte impacto en la formación de los grupos académicos y en los alumnos, pero estos no "acreditan" como producción académica; a lo sumo son extensión. Quedan desdibujados como saberes. Muchas veces tampoco son sistematizados, por lo cual sólo quedan como experiencias.

Por otro lado el saber académico suele quedar atrapado en la lógica de las regulaciones, los estándares y la acreditación, tornándose algunas veces artificial, sin filo o poco significativo a la hora de reflexionar sobre los aspectos de la realidad educativa o social.

Entonces, a estas dudas le restamos una posibilidad: que Argonautas pueda ser un espacio digital de encuentro y reflexión, de discusión de los saberes que se producen sobre la realidad socio-educativa y que nos permitan inquietarnos lo suficiente como para que nos desafíemos a construir nuestros sueños, siendo partícipes necesarios de la transformación de nuestras sociedades. Posibilidad que en nuestro contexto sociopolítico actual parece una locura.

Precisamente por esto, es que invitamos a los argonautas que navegan por los diferentes saberes a sumarse a esta "loca posibilidad" que quizás nos acerque colectivamente, un poco, a algo de nuestra verdad.

Los editores

La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes.

The importance of planning evaluation- Contributions to discuss the assessment of learning

Mgter. Zulma Perassi (zperassi@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Esta producción se originó en el marco de distintos procesos de formación continua referidos a la evaluación en educación, desarrollados con maestros y profesores de esta provincia. Constituye un aporte didáctico que procura nutrir el debate conceptual y metodológico sobre la indagación de los aprendizajes del alumno e intenta orientar la función evaluadora del docente.

Evaluar los aprendizajes es sin duda, la actividad más antigua que se registra en el campo de la evaluación educativa, sin embargo, en la escuela se ha discutido muy poco sobre esta problemática. Los procesos evaluadores que se desarrollan en el aula, no siempre están al "servicio" del aprendizaje, tampoco surgen necesariamente como resultado de una sostenida reflexión pedagógica.

Este escrito ofrece algunas ideas para pensar un momento esencial de la evaluación: la planificación del proceso, instancia en que el evaluador toma decisiones claves que impactarán inevitablemente en el desempeño del sujeto que aprende.

Palabras claves: evaluación - aprendizajes – planificación- devolución- regulación

Summary

This work originated within the frame of different training processes related to evaluation in education, which were carried out with teachers of this province. It constitutes an contribution that seeks to nurture the debate on the conceptual and methodological inquiry into student learning and to guide the teacher's evaluative role.

The assessment of learning is, undoubtedly, the oldest activity recorded in the history of educational assessment; however, there has been very little discussion on this

problem at school. The evaluation processes that take place in the classroom do not always “serve” learning, and do not necessarily arise as a result of a careful pedagogic reflection.

This paper offers some ideas to reflect on an essential moment of evaluation: planning of the process, the moment in which the evaluator makes key decisions that will inevitably impact the learner’s performance.

Keywords: evaluation - learning - planning- feedback- regulation

Un punto de partida

Después de recorrer la historia de la evaluación y analizar distintas concepciones, es posible definirla como un proceso sistemático e intencionado de búsqueda de datos acerca de algún aspecto u objeto de la realidad, para elaborar un juicio de valor que permita fundamentar la toma de decisiones sobre dicho aspecto, procurando avanzar hacia una mejora del mismo.

Confirmar el carácter sostenido y deliberado de este proceso, implica reconocer una condición fundante de la evaluación: la necesidad de su planificación. Desde esta perspectiva, se desalienta la evaluación concebida como hecho o acontecimiento aislado, como episodio ocasional o como instancia vinculada únicamente al control. La evaluación orientada a la mejora adquiere un sentido esencialmente formativo, retroalimentador de aquel aspecto que se pretende perfeccionar.

Cuando se asume un modelo democrático de evaluación, el responsable de este proceso (sea este un sujeto individual o colectivo) tiene la obligación de explicitar y acordar con los evaluados los criterios que lo guiarán, de modo que el mismo se constituya en un hacer transparente que provea información que permita *volver a pensar* las actuaciones, tanto del evaluado como del evaluador.

En este sentido, son importantes los requisitos de la evaluación concebida como hecho formativo y vehículo de aprendizajes, que propone Elola (citados en Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2010): la misma debe ser manifiesta (es decir, comunicada debidamente a los involucrados), confidencial (dirigida y difundida entre los implicados), negociada (implica construir sentido sobre ella, explicitar razones, acordar

criterios), con resultados compartidos (con los sujetos que están involucrados en ese proceso, para revisar los desempeños o producciones y significar los errores y los logros) y finalmente, tender a la autoevaluación (se trata de enseñar a evaluar los propios desempeños de los evaluados, requisito sin duda, vinculado con el anterior).

¿Cómo se concreta el proceso planificador cuando el objeto de la evaluación es el aprendizaje?

La evaluación es parte del aprendizaje, es generadora de aprendizajes, es aprendizaje. Esto significa que de ninguna manera constituye un apéndice de aquel, sentido que tantas veces desde la práctica se le ha otorgado.

En el aula, la evaluación sólo tiene razón de ser si se la coloca "al servicio" del aprendizaje. Ello implica que no conforma un fin en sí misma, sino que se asume como un dinamizador y orientador indispensable de aquel proceso.

Toda evaluación adquiere su pleno valor cuando se torna autoevaluación, cuando el sujeto logra comprender los propios procesos de pensamiento, analizar sus aprendizajes y su actuación en determinados contextos. Es a partir de ello que aquel podrá otorgar significado a las estrategias necesarias para mejorar.

Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por el mismo. En este sentido la regulación exterior incide efectivamente cuando se torna *autorregulación*. En palabras de Philippe Perrenoud "apostar a la autorregulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos" (2008: 126).

El mismo autor sostiene:

"Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación del funcionamiento y del aprendizaje no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentidos muy sutiles, para sostener el interés

espontáneo de los alumnos –cuando existe-, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello” (Perrenoud, 2008: 127).

Las concepciones de evaluación que alientan prácticas democráticas, instalan condiciones favorables para el despliegue progresivo de la autorregulación del sujeto en formación (Perassi, 2012)

Cuando se decide llevar adelante un proceso evaluador, comienza a transitarse la fase de “diseño” de la misma. Éste es el momento de plantearse y resolver aquellas preguntas clásicas que todos los textos de evaluación enuncian: ¿Para qué se evalúa? ¿Para quién? ¿Qué se evaluará? ¿Con qué?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, etc. Es la instancia de preparación y anticipación a la acción, es el momento de “delinear” el mejor recorrido que se puede elegir para recuperar los indicios que den cuenta del objeto que se pretende evaluar, en este caso, el aprendizaje. Sabiendo que en esta búsqueda sólo se captarán algunas evidencias del objeto, nunca el objeto mismo, por ello la evaluación siempre es aproximación.

La fase del diseño es clave para decidir qué evaluación se propone, la misma requiere un tiempo particular de reflexión que no siempre se concede. Ese es el momento de planificar la evaluación.

Para diseñar una evaluación de aprendizajes, la primera definición que necesita realizar el o los evaluador/es es identificar el propósito principal que se persigue con ella. Evocando a Nuria Borrell Felip (2002) la multiplicidad de objetivos posibles de una evaluación puede sintetizarse en torno a cuatro propósitos básicos. Se puede evaluar para:

- A. Diagnosticar, es decir, para conocer el estado de situación de aquello que se indaga.
- B. Optimizar, significa tomar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, precisamente para reajustar o corregir el rumbo del mismo. La función clave en este caso es formativa.

- C. Controlar, se trata de verificar los resultados alcanzados. Este objetivo se busca especialmente cuando se evalúa en etapas finales de un desarrollo. Se concreta la función sumativa de una indagación.
- D. Acreditar, refiere al hecho de certificar la presencia de ciertas condiciones en el objeto evaluado, lo que permiten enmarcarlo en determinada categoría.

Tener claro el *para qué* de una evaluación, brinda la posibilidad de definir *qué* se pretende evaluar.

Durante mucho tiempo se enfatizaron los contenidos como únicos componentes a considerar a la hora de diseñar una evaluación, sin embargo, ya hace bastante que se advierten insuficientes, puesto que en relación con un mismo contenido es posible indagar el dominio de diferentes capacidades de variada complejidad. Hace algunas décadas, en el campo curricular comenzaron a instalarse los conceptos de *competencia* y *capacidad* de la mano de defensores y detractores, quienes originaron férreos debates que con el transcurrir del tiempo fueron entibiándose. Lo importante de aquellas discusiones fue develar las múltiples búsquedas que los docentes-evaluadores se planteaban en torno al desarrollo de cada contenido.

Parece una obviedad recordar la coherencia que debe existir entre la enseñanza y la evaluación, subrayar que las habilidades y capacidades se aprenden, es decir, que se desarrollan bajo ciertas condiciones. La indagación no es suficiente para instalarlas en el aprendiz, ella sólo denuncia el grado de presencia de cada una, o sea, la evaluación permite detectar el estado de situación, el nivel de apropiación y dominio que posee el estudiante de cada capacidad.

Una herramienta –y sin duda no es la única- que ayuda a los evaluadores a planificar el proceso de evaluación, es la tabla de especificaciones. Se trata de un recurso sencillo y práctico, se organiza como cuadro de doble entrada en el que se definen los contenidos a indagar (en las filas) y las capacidades -habilidades, suficiencias o competencias- que se pretende evaluar (en las columnas). Esta tabla permite al o a los

evaluador/es decidir el peso relativo que se le otorgará/n a cada uno de esos componentes (contenido y capacidad) en el proceso que se prevé desarrollar. Ofrece la posibilidad de disponer dónde se pondrá el acento de esa indagación, resolver qué es importante evaluar en este contexto y en estas circunstancias.

Con la intención de ilustrar lo expresado se presenta una tabla de especificaciones elaborada en la instancia previa a la construcción de un instrumento de indagación, en el marco de un Curso de capacitación docente referido a la Evaluación Educativa.

Tabla de Especificaciones

Capacidades Contenidos	Reconocimiento	Conceptualización	Análisis de Situación	Resolución de problemas	Valoración	TOTAL
Concepto	--	2	1	--	--	3
Paradigmas	1	--	2	1	1	5
Tipologías	--	1	1	2	--	4
Fases	--	1	1	1	1	4
TOTAL	1	4	5	4	2	16

Cada celda registra el número de ítem referido al contenido y a la capacidad que el evaluador decide incluir en el instrumento de evaluación que debe elaborar. Por ejemplo, en el caso presentado, dos (2) ítem de ese instrumento estarán orientados a evaluar los *Paradigmas de evaluación* (contenido) a través del *análisis de situaciones* (capacidad); mientras que otros dos (2) indagarán la capacidad de *resolver problemas* en relación con las *Tipologías de evaluación*.

La presencia que tendrá cada contenido y cada capacidad en la herramienta evaluativa que se construirá, puede expresarse de diferentes modos dentro de la

tabla: la simple marcación de aquello que pretenden indagarse o el peso relativo que se otorga en cada caso, expresado ya sea en números absolutos (es decir, la cantidad de ítem, preguntas, casos, etc. que contendrá el futuro instrumento -como en el ejemplo anterior-) o bien, en porcentaje (peso relativo que se decide otorgar a cada "cruce" en la elaboración final).

¿Qué análisis permite realizar esta herramienta?

En primer lugar advertir si efectivamente lo que se ha planificado es aquello que se procura evaluar, de no ser así, se hace necesario efectuar los reajustes pertinentes, antes de construir el instrumento de indagación.

En segundo lugar, la tabla de especificaciones permite visualizar cuales son las capacidades y contenidos que se priorizan en una indagación. Esto remite a revisar la compatibilidad que existe entre las propias prácticas que se despliegan como enseñante y los discursos sostenidos desde esta función. En ese sentido, resultaría inconsistente por ejemplo, la postura de un profesor que sostenga la necesidad de *formar personas críticas y con autonomía de pensamiento*, pero a la vez, proponga evaluaciones orientadas a valorar principalmente la evocación, la memoria y el reconocimiento.

La columna final de la tabla muestra la cantidad de ítem que se orientarán a valorar cada contenido seleccionado. De este modo es posible identificar cuáles son los más importantes, aquellos que convocan la atención en ese proceso evaluativo que ocurre en un momento particular. En el ejemplo dado, el instrumento a diseñar privilegiará la indagación de aprendizajes referidos a los Paradigmas de la evaluación (cinco ítem estarán orientados a ellos).

La última fila de la tabla de especificaciones, totaliza la cantidad de ítem que valorará cada una de las capacidades seleccionadas. De este modo, es posible detectar dónde pone el énfasis el evaluador, es decir, ayuda a comprender cuáles han sido las capacidades que a ese educador le ha interesado especialmente desarrollar y por lo tanto, evaluar. En el ejemplo dado, el evaluador ha priorizado el *análisis de situaciones*

disponiendo que cinco (5) ítem del dispositivo evaluador, estarán orientados a indagarlo.

Haber decidido el *para qué* y el *qué* se pretende evaluar, permite seleccionar la técnica y el instrumento más apropiado para captar los datos necesarios en este proceso. Transcurre el momento de definir *cómo* y *con qué* se evaluará. Se trata entonces de encontrar la mejor manera de obtener indicios de las capacidades y contenidos - ya previstos en la tabla de especificaciones- que se desean evaluar.

Múltiples y variadas son las técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para evaluar aprendizajes, las alternativas dependen del autor que se consulte. Una interesante propuesta es la que realizan Bombecchio de Aruani M. y Maggioni B. en el texto "Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes" en el que se entiende a la técnica "*como el modo global de obtener información, para lo que se requiere del uso de los instrumentos que son los recursos concretos*" (2004: 65). El instrumento es la herramienta que se emplea para relevar los datos necesarios durante el proceso evaluativo.

Las mencionadas autoras proponen tres técnicas básicas para la evaluación de aprendizajes: la observación, las producciones de alumnos y las de intercomunicación. Dichas técnicas se concretan a través de diversos instrumentos. Las listas de cotejo, escalas, anecdotarios, diarios, sociogramas, cuestionarios, entre otros, constituyen para el evaluador, algunas alternativas de registro de observación, sea esta directa o indirecta.

Los trabajos de rutinas –con sus variados formatos-, los denominados "trabajos prácticos" y las pruebas, conforman instrumentos de captación de evidencia acerca de los saberes que construyen los alumnos, cuando son indagados a través de sus producciones. Los instrumentos en este caso podrán ser individuales o grupales (en función de la cantidad de alumnos que intervengan); orales, escritos u operativos (según el canal de comunicación o soporte empleado); abiertos, semiestructurados, estructurados o mixtos (según el grado de libertad que exista para resolverlos); puntuales o prolongados (por el tiempo que se otorga para ejecutarlos); parciales o

integradores (según el alcance de los contenidos y las capacidades que incluya dicha producción).

La intercomunicación, bajo la forma de entrevistas y coloquios, puede valerse de variados instrumentos empleados en otras técnicas, para captar y registrar la información –por ejemplo, escalas de calificación –especialmente descriptiva-, lista de control o cotejo, registros anecdóticos, etc.-

Esta breve referencia a algunas técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizaje, intenta evidenciar la simplificación que se realiza cuando se identifica el instrumento con “la prueba”, y muy frecuentemente, con *la prueba escrita*. Si bien ésta es **una** herramienta de indagación de conocimientos, el uso de variados instrumentos favorece un mayor acercamiento a la naturaleza compleja del proceso evaluativo. No existen instrumentos válidos en todas las circunstancias, es necesario seleccionar en cada caso los más adecuados en función de los propósitos que se persiguen, las características del grupo, el objeto que se intenta evaluar, la realidad histórica, social y cultural de la escuela....

Después de haber definido los instrumentos de indagación, si el docente evaluador decide trabajar con producciones de alumnos o técnicas de intercomunicación, necesitará elaborar los componentes (ítem) que contendrá cada instrumento. En esta producción se denomina “ítem” a cada apartado, tópico o punto de la herramienta elegida, cuya forma de presentación puede ser variada, organizándose como pregunta, orden, caso, problema, etc.

El ítem, siempre contiene una consigna que expresa la actividad que el alumno debe realizar, muchas veces valiéndose de los datos o elementos que se le ofrecen. Una dificultad muy frecuente que se observa en los instrumentos de evaluación, es la imprecisión en la elaboración de sus consignas. Ello se manifiesta con frecuencia, como confusión o falta de claridad en el enunciado de la tarea o tareas que el sujeto debe resolver. Cuando esto ocurre, se hace necesario invalidar la herramienta empleada, si ese error impregna los distintos componentes de la misma, o bien, suspender las producciones referidas al ítem que adolecen de este defecto, puesto que la respuesta inexacta dada por el estudiante se origina en un planteo incorrectamente formulado y

no corresponde - no es ético- que el evaluador traslade esta debilidad –es decir, su propio error de formulación- a la acción desarrollada por el sujeto evaluado.

Toda consigna debe ser clara, precisa y utilizar un lenguaje comprensible para el destinatario. Debe admitir una única interpretación de aquello que se solicita (aunque las maneras de resolver eso que se pide, sean múltiples). La dificultad de un ítem, no debe radicar en la comprensión de la acción que se le solicita al alumno cuyo aprendizaje se pretende evaluar, sino en la decisión y ejecución correcta de las acciones que ese ítem está demandando.

Es necesario recordar que la elaboración de ítem debe atender (en términos de capacidades y contenidos) las definiciones que esos evaluadores plasmaron en la tabla de especificaciones – o de cualquier otro recurso planificador empleado-. Por ello, una vez construido el instrumento es importante revisar la relación existente entre ambos, verificando su correspondencia y reajustando lo que sea necesario, para garantizar coherencia entre la decisión tomada y el diseño concluido. El docente –evaluador debe asegurarse que el instrumento le permita indagar aquello que pretende valorar.

En la instancia de diseño o planificación de la evaluación, es decir, previo a la aplicación de los instrumentos elaborados, resulta muy valioso explicitar los referentes mínimos requeridos ante cada ítem. Algunos autores denominan a éstos, claves de respuestas. No se trata de escribir la “respuesta esperada”, sino que se refiere a precisar (y enunciar) los elementos mínimos que debe contener una respuesta, para ser considerada aceptable o buena. En esta línea pueden efectuar un interesante aporte las rúbricas.

Las rúbricas pueden entenderse como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando se busca juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo (Vera, 2004). Díaz Barriga (2005) sostiene que las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se definen niveles progresivos de dominios, referido al desempeño que el sujeto evidencia con respecto al proceso que se está evaluando.

“(…) una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto. (...) una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un

listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.” (Martínez –Rojas, 2008: 130)

Todo evaluador cuando construye y aplica un instrumento, espera cierta respuesta para cada pregunta. Generalmente esta expectativa no se registra, queda en la interioridad de ese sujeto. Si el evaluador es un profesor que tiene a su cargo varios grupos de alumnos, a los que decide aplicar el mismo instrumento de indagación, es altamente probable que en el momento de la corrección, cuando no encuentre en la elaboración de los alumnos la respuesta esperada, sin proponérselo –y tal vez, sin darse cuenta- vaya mutando el patrón o la norma pensada inicialmente, ajustándola al grupo. De este modo, transcurrido cierto tiempo de “corrección”, la mejor respuesta dada por algún alumno de ese grupo, se constituye en el referente de contraste de las respuestas de los otros estudiantes. Esta evaluación que se denomina **normativa** –por el modo en que el evaluador construye el normotipo o referente – sólo permite establecer un ordenamiento de los sujetos en el dominio de los contenidos y capacidades que se indagan. Es decir, determinar cuál es el alumnos que mejor resolvió lo planteado, cuál ocupó el segundo lugar, el tercero, etc. Otorgar una calificación (cualitativa o cuantitativa) como síntesis del proceso evaluativo realizado, no resulta justo, puesto que la situación de cada cual es relativa y está en función directa del rendimiento del grupo en el que esa persona está inserta. Desde este modo de evaluar, un alumno de mediano rendimiento será descalificado en un curso de alto nivel de logros, mientras que obtendrá los mejores resultados en un grupo de baja performance. Por ello, los resultados de esa evaluación constituyen un hecho arbitrario, en tanto están estrechamente vinculados con la “suerte” que tiene cada alumno de haberse integrado a un grupo, cuyo rendimiento le sea favorable a su desempeño.

Un modo de construir la norma o parámetro de comparación de manera independiente al conjunto de estudiantes que toman parte en la evaluación, es definir los referentes de cada ítem desde el Proyecto Curricular que posee la institución o a

partir del "contrato" didáctico acordado previamente entre las partes, siempre que aquellos no sólo se haya planificado, sino además, ejecutado. Es necesario focalizar en los saberes básicos que cada alumno debería haber construido en cierto tiempo –aquel cuyo tramo se evalúa-. Se trata de trabajar con una **evaluación criterial**, donde las producciones de cada cual, se contrastan con las metas que deben alcanzarse en el período evaluado. Acá la norma de referencia no está en otro miembro del mismo grupo (por ejemplo, la mejor producción del curso) sino en el resultado esperado definido con anterioridad. Este tipo de evaluación es cada vez más empleado en los distintos ámbitos.

Otra forma de definir el normotipo, es hacerlo en función del propio sujeto evaluado. Para ello, se identifica una situación de partida (que puede ser una evaluación previa) en relación con la cual se van comparando los resultados obtenidos en las nuevas instancias valorativas, identificando así avances y retrocesos. Esta es la denominada **evaluación idiográfica** o de progreso, que garantiza la atención de las individualidades. La misma, resulta indispensable en la función docente y en entornos democráticos de participación del alumnado, puesto que puede habilitar espacios de interesante reflexión acerca de la propia trayectoria cuando se invita a los estudiantes a tomar parte activa en evaluaciones idiográfica de sus desempeños en diversos espacios curriculares.

Cuando planifica la evaluación, el docente debe decidir cómo construirá la norma. Para ello tendrá en cuenta especialmente el propósito de la evaluación, podrá considerar también el objeto, el momento en que se desarrolla ese proceso, el grupo de alumnos con su estilo, intereses y circunstancias. Si bien es posible proponer distintas formas de construir patrones, es deseable avanzar en el trabajo educativo basado en la articulación de evaluaciones idiográficas y criterioales, las cuales permiten comprender las particularidades de cada sujeto a la vez que se divisan los aprendizajes que se esperan alcanzar en cada tramo de la escolaridad.

Por cierto que el momento de planificación de la evaluación es procesual y dialéctico. En esta elaboración se abordaron distintas acciones que se concretan en esa fase, lo que requirió un ordenamiento secuencial didáctico que no significa pensarla

con sentido lineal, tampoco implica ignorar la dinámica propia y necesaria de la instancia del diseño.

La fase de comunicación de los “resultados”

Tan importante como la planificación de una evaluación de aprendizaje, es el momento de la devolución del informe de evaluación realizado por el docente. No obstante, entre ambas fases transcurre la aplicación del instrumento, referida tanto a la administración, como también a la corrección de las respuestas dadas por los alumnos, que constituye sin duda la etapa más conocida de la evaluación del aula, por ello, no se abordará en esta presentación.

La devolución es la instancia en que efectivamente la evaluación puede tornarse aprendizaje o bien, devaluarse y convertirse en un “trámite administrativo”. Esto último ocurre cuando el docente evaluador comunica sólo los resultados alcanzado por cada estudiante, informa la calificación obtenida por los miembros del grupo en forma oral o sencillamente expone “la lista de notas” en un avisador. Este procedimiento reduce el sentido y el valor de la evaluación, instala una equivalencia entre dos conceptos: evaluación y calificación, cuyos significados son muy distintos. La evaluación como proceso complejo excede a la calificación, pudiendo o no valerse de ella para comunicar la síntesis del resultado alcanzado. La sola comunicación de la “nota” como cierre de la indagación realizada, denuncia la concepción autoritaria del evaluador y su incapacidad por incluir al evaluado en este proceso. Frecuentemente expresiones tales como *“la devolución de un trimestral (o parcial) me lleva demasiado tiempo”... “no puedo perder una clase revisando con los alumnos los ítem de la prueba...”* esconden la falta de claridad y precisión en la definición de los referentes usados en la corrección, ocultan la inseguridad de las argumentaciones y el temor a develar los puntos débiles de la evaluación ejecutada, en posibles debates con los estudiantes.

En esos casos

“ El juicio proviene siempre de un actor –o conjunto de actores– (..) más preocupado por el resultado que por el proceso. Aquí no es importante considerar otro juicio –el del sujeto evaluado– puesto que se emite un veredicto desde el monopolio del poder que

otorga el hecho de ser «el legítimo evaluador». Existe una pretendida veracidad, certeza y objetividad en el dictamen emitido, que contradice la esencia subjetiva de toda evaluación”.

“El supuesto que subyace es que la mera comunicación del juicio de valor es suficiente para provocar la modificación del objeto/sujeto evaluado. Se inhibe, en consecuencia, la posibilidad de reflexión, debate, contrastación, argumentación, etc., que ofrece la naturaleza misma de la evaluación”. (Perassi, 2009: 72- 73)

El modo de encarar este momento da respuesta a un interrogante que debió contestarse en la primera fase: ¿para quién se evalúa? (o si se prefiere, ¿al servicio de quién está la indagación que se realiza?). ¿Se evalúa para el estudiante, para la autoridad, o bien, para satisfacer un mandato impuesto por el sistema? La contestación a estas preguntas revela el posicionamiento del evaluador.

Reconstruir la evaluación realizada con los alumnos ayuda a retroalimentar el proceso de aprendizaje. Evocando a Anijovich (2010) retroalimentación entendida como “intercambio más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o grupo de estudiantes” (139). La misma autora, considera el aporte de N. Burbules para conceptualizar el diálogo como

- a. “conversación que se refiere a la cooperación y tolerancia, que busca comprender, en el cual hay intercambio de sentidos y a su vez, pueden crearse nuevos sentidos”. Pero además, entendiéndola en clave de:
- b. “indagación, intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar consenso, coordinar acciones con un propósito compartido, tratar diferencias morales” (Anijovich, 2010: 139)

Cuando se alientan procesos de autoevaluación, se fundamentan las decisiones tomadas, logra contrastarse la perspectiva del docente evaluador y la del propio sujeto evaluado, entonces se otorga transparencia al proceso desarrollado. Esto enseña al otro a constituirse en un evaluador justo y responsable. Posibilita la progresiva regulación de los propios aprendizajes. En este sentido resulta indispensable que todo

educador le otorgue a la devolución de la evaluación la importancia y el tiempo que se merece.

La metaevaluación (como la instancia de evaluar las evaluaciones) no puede estar ausente en las indagaciones que realiza el docente. Si bien la misma debería impregnar todos los aspectos y procedimientos del desarrollo efectuado, importa especialmente revisar la construcción y aplicación de los instrumentos utilizados (pertinencia, diseño, comprensión por parte de los destinatarios, etc.).

Se trata de interrogar los procedimientos desarrollados, poner en duda los instrumentos, la pertinencia de los criterios, el procesamiento de datos, revisar críticamente el posicionamiento asumido por el evaluador. Identificar los aspectos mejor resueltos, para fortalecerlos pero también, los puntos más débiles para replantearlos.

La metaevaluación es el momento de *volver a considerar* la planificación evaluativa realizada, en la que se legitima su validez y se construyen conocimientos acerca del proceso desarrollado.

Bibliografía

- Anijovich R. (comp.), Camilloni A., Cappelletti G., Hoffmann J., Katzkowicz R. y Mottier López L (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós.
- Bonvecchio de Aruani M. y Maggioni B. (2004) *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires. EDIUNC- Edic. Novedades Educativas.
- Borrell Felip N. (2002) *Evaluación Institucional. Módulo 4. Curso de Maestría Dirección y Gestión de Centros Educativos*. Universitat de Barcelona. GRAO- Les Heures Formació Continuada.
- Casanova M. A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- Elola N. (2000) *Congreso Evaluación y calidad de vida- Un enfoque disciplinario*. Universidad de Flores. Buenos Aires.
- Elola N., Zanelli N., Oliva A. y Toranzos L. (2010) *La evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires. Aique Educación

- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Martínez-Rojas, G.J. (2008) "Las Rúbricas en la Evaluación Escolar: Su construcción y su uso" en Revista *Avances en Medición*, 6, 129-138, Universidad Nacional de Colombia disponible en http://www.freewebs.com/cesarmerino/store%20of%20pub/tpvnm_rev.pdf
- Perassi Z. (2008) La Evaluación en educación: un campo de controversias 1ª. Ed. San Luis, Coedición: LAE Laboratorio de Alternativas Educativas y Ediciones del Proyecto. Universidad Nacional de San Luis E-Book. ISBN 978-987-1504-03-9. En http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Perassi, Z. (2009) "¿Es la Evaluación causa del Fracaso Escolar" en Revista Iberoamericana de Educación- RIE N° 50 *Escuela y Fracaso. Hipótesis y Circunstancias*. OEI- Fundación Santillana España.
- Perassi Z. (2012) "¿La escuela está formando sujetos democráticos? Significados que algunos maestros le otorgan a la evaluación educativa" Ponencia presentada en el III *Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado* –Universidad Nacional de Córdoba.
- Perrenoud P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción dde la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Edic. Colihue.
- Vera, L. (2004) Rúbricas y listas de cotejo. Disponible en <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>

Sentidos y controversias en torno a la evaluación de los aprendizajes en educación superior

Meanings and controversies surrounding the assessment of learning in higher education

Esp. Pamela Patricia Guardia Núñez (pguardia@unsl.edu.ar)
Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias Humanas (Argentina)

Resumen

Este escrito es una adaptación del trabajo final realizado en el marco de la Especialización en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis.

El mismo tiene como propósito hacer una descripción y un análisis de los sentidos que ha ido adquiriendo y actualmente tiene, la evaluación de los aprendizajes. Junto con esto, también se abordan las controversias que se desarrollan en torno a las prácticas evaluativas en el ámbito de la educación superior.

En este sentido, la evaluación áulica es una actividad inscripta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es un proceso que permite una retroalimentación constante entre los actores educativos. Dentro de ella, la evaluación de los aprendizajes es considerada como un proceso problemático, que toma diferentes sentidos según sea el marco teórico que se adopte, es complejo en su solución y por lo tanto, fruto de controversias. Sin embargo, existe un interés en reflexionar sobre el tema para lograr mejorar las prácticas evaluativas.

Palabras claves: Evaluación – Sentidos de la evaluación – Controversias de la evaluación – Enseñanza – Aprendizaje

Summary

This paper is an adaptation of the final work done for the Specialization in Higher Education at the National University of San Luis.

It attempts to provide a description and analysis of the meanings that the evaluation of learning has recently acquired. Along with this, it also addresses the controversy that has developed around practices of evaluation in the field of higher education.

In this sense, evaluation is an activity inscribed in the teaching and learning processes, and allows for constant feedback between the different educational actors. Within it,

the evaluation of learning is considered a problematic process, which takes different meanings according to the adopted theoretical framework, a process of complex solution and therefore the result of disputes. However, there is interest in reflecting on the issue in order to improve evaluation practices.

Keywords: Evaluation – Meanings of evaluation – Evaluation disputes – Teaching - Learning

Introducción

Muchos autores han mencionado la evaluación de los aprendizajes como algo complejo, problemático, difícil; pero que al mismo tiempo necesita ser analizado y comprendido desde un óptica que considere la integración de todos los procesos que se desarrollan en el aula.

La evaluación áulica es una actividad que permite una retroalimentación constante entre los protagonistas del acto educativo. En este sentido, en la educación superior, en donde la enseñanza y el aprendizaje poseen características determinadas, la evaluación debe adaptarse a ellas.

Dentro de la evaluación áulica, la de los aprendizajes se integra o más bien, debería integrarse a la enseñanza y al aprendizaje, y no ser un proceso desligado de los mismos. Muchas veces y aún en la educación superior, se evalúa lo que no se ha enseñado, o se evalúa con otros procedimientos diferentes a los utilizados en la situación de enseñanza. Si bien la evaluación forma parte de dichos procesos, suele llegar a yuxtaponerse a los mismos, sin integrarse. Es por esto, que se ha convertido en un área que merece ser analizada, ya que reflexionar sobre ella, permitirá poner en práctica mecanismos de regulación y metaevaluación, procurando optimizar el proceso educativo.

Por otro lado, existen controversias que se generan en torno a este proceso. Reflexionar acerca del origen de la necesidad de describir esta temática, lleva indudablemente a pensar en los protagonistas del acto educativo (docentes y alumnos). En este sentido, en la educación superior seguramente se han vivido situaciones en donde la evaluación no solo se ha convertido en un tema difícil de

resolver durante la planificación y el desarrollo de una asignatura, sino también en una *instancia* que trae aparejada situaciones consideradas frustrantes por los estudiantes. Es por esto, que surge la inquietud de conocer y describir las polémicas que surgen en torno a las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

En este trabajo se ha intentado sintetizar los aportes de especialistas que se han ocupado del tema y que abordan distintas problemáticas referidas a la evaluación áulica. Estos aportes también se han contrastado con mi experiencia profesional como docente del nivel superior. Todo esto, ha permitido esbozar algunas conclusiones, en donde se recapitulan ideas presentadas durante el desarrollo y se arrojan nuevas conjeturas en forma provisional relacionadas con la necesidad de reflexionar sobre esta temática, considerándola como un desafío tanto para docentes como para alumnos. Esto dará la posibilidad de repensar las prácticas evaluativas en el nivel superior.

Breve recorrido histórico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes

La evaluación se desarrolló a lo largo del tiempo comenzando como una forma de control y luego como una técnica para aplicar posteriormente al aprendizaje de los alumnos. Aquí recibió el nombre de *examen*, luego sustituido por el *test*. Pero, tal como lo menciona Ruíz de Pinto (2002: 1) "El concepto de evaluación áulica aparece en el siglo XX al amparo de la Psicología Experimental".

Sin embargo, Díaz Barriga (1994) tomado por Carlino (1999) considera que se podría hablar de los comienzos de la historia de la evaluación a partir del siglo XIX. Este autor prefiere utilizar el término examen cuando se quiere hacer referencia a las prácticas realizadas antes de ese momento, por ejemplo las llevadas a cabo en las universidades medievales.

En este escenario caracterizado por el acceso en masa a la educación, nace la evaluación educativa en el marco de la industrialización, ya que al aumentar la demanda educativa, se debía comprobar de alguna forma los conocimientos de las personas, introduciendo exámenes.

La escuela tomó la organización de una fábrica y también sus instrumentos para la cuantificación de los aprendizajes a través de los tests.

En esta etapa, la evaluación de los aprendizajes tomó herramientas de la psicología conductista y al hacerlo, se centró solo en el estudiante y sus logros. Es por eso, que a finales del siglo XIX se comenzó a utilizar en la educación, procesos de medición a través de los test. En general, lo único que pretendían dichos instrumentos era medir, pero de forma individual, es decir que si bien podían existir diferencias sociales, estas se reducían a lo individual.

Más adelante, Ralph Tyler fue ideó el primer modelo teórico sobre evaluación, dándole una visión metódica. Carlino (1999: 48) explica que este se desarrolló en la década en la que los Estados Unidos sufrió una crisis económica, afectando la educación, lo que hace que Tyler idee una forma de planificar la educación y así valorar los objetivos de la enseñanza. En este sentido, una de las premisas del modelo, era considerar a la evaluación no como medición e incorporando la idea de emitir un juicio de valor.

A partir de los años 70, existe un cambio en cuanto a las problemáticas abordadas, ya que comienza la preocupación por la calidad de la educación pública y no tanto por el acceso masivo a la educación como en los años 60. (Carlino, 1999). En este contexto, en países americanos, se busca ampliar la evaluación para abarcar no solo los objetivos y al alumno, sino también aspectos tales como el programa, el docente, la organización, etc.

En la actualidad, la evaluación ha evolucionado y lo seguirá haciendo, siempre dependiendo de los cambios producidos en el sistema educativo, en relación a modelos o tendencias predominantes. Al decir de Perrenoud (2008) quizás se esté pasando con mucha lentitud a una observación formativa que busque la regulación de los aprendizajes, dejando atrás la medida que lleva a buscar la excelencia.

En este sentido, en busca de una reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes, una de las ideas que se comienza a expandir se relaciona con la transformación del sentido de evaluación para dejar de concebirla solo como un instrumento de aprobación o reprobación y comenzar a verla como una práctica

compleja que necesita ser revisada y renovada a la luz de los cambios producidos en los ámbitos social, político, económico, educativo, etc.

Definiendo la evaluación y delineando sus sentidos

El concepto de evaluación posee una amplitud tal, que ha sido calificado como un término “polisémico”, que no podría ubicarse en una disciplina específica sino que ha sido tomado en diferentes campos del saber sin conceptualizarlo al interior de cada uno. Pero al definir la evaluación, no se puede dejar de lado la idea de emitir juicios de valor, “(...) acorde a marcos axiológicos tendientes a la acción (...)”. (Palou de Maté, 2005: 98).

En la evaluación se recoge información para tomar decisiones, ya que se atribuirá un juicio de valor que permita hacerlo. En otras palabras, la evaluación es un proceso en donde se recaba información pertinente a lo que se desea evaluar, se emite un juicio de valor a partir de criterios que deben ser explicitados previamente y compartidos por todos los actores del proceso (en el caso de la evaluación de los aprendizajes, docentes y alumnos), para luego tomar decisiones que optimicen el rendimiento del objeto evaluado.

En cuanto a la evaluación áulica, esta ha sido definida por Ruíz de Pinto (2002: 1):

“(...) como una actividad sistemática integrada dentro del proceso educativo, y su finalidad es la optimización del mismo. Tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando los objetivos, revisando críticamente planes, programas, métodos y recursos, facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos”.

A partir de esta definición, se desprende que la evaluación áulica contiene varios aspectos, entre ellos, la evaluación de los aprendizajes.

Al hablar del sentido de la evaluación de los aprendizajes, nos encontramos ante dos formas de concebirla. Una de ellas, relacionada con la idea de que es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde el conocimiento se piensa como una construcción conjunta entre la persona que enseña y la que aprende. Aquí, se orienta a la interacción y retroalimentación. Pero por otro lado, puede tomarse como

acreditación, permitiendo obtener información para “dar cuenta o rendir cuenta” de lo que se ha aprendido en un determinado momento y nivel académico. (Palou de Maté, 2005: 99)

Desde este punto de vista, la evaluación de los aprendizajes es uno de los temas de estudio de la Didáctica como parte constitutiva de las prácticas educativas. Ubicar a la evaluación en este campo le da una forma de legitimidad, porque es aquí de donde surge y se desarrolla. Es decir, que desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con lograr comprender las relaciones que se llevan a cabo entre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carlino, 1999).

En cuanto a sus funciones, una de ellas es proveer información para que el docente revea y recree sus estrategias de enseñanza. Pero también es necesario dentro de cualquier nivel académico, la función de acreditación, sobre todo en la educación superior en donde se forman profesionales que se insertarán en el ámbito laboral para ser mediadores en el acto educativo, como en el caso de las carreras de formación docente. La autora Palou de Maté (2005: 100) plantea que “este requerimiento social e interinstitucional es el que permite la movilidad de los alumnos y a la vez los inserta en el campo laboral”.

Si bien es necesaria la acreditación en la evaluación, la misma no debería ser tomada como lo más importante y lo privilegiado, ya que desvirtuaría todo el proceso. Es preciso un equilibrio que tenga en claro el lugar de la evaluación como integrante de la enseñanza y el aprendizaje, sin desestimar la acreditación, ya que la misma es la forma de legitimar el conocimiento que va construyendo el estudiante a lo largo de su formación como profesional.

Evaluación de los aprendizajes en la educación superior

Si bien cuando hablamos de evaluación de los aprendizajes podemos aplicar nuestras conceptualizaciones a distintos niveles de la enseñanza, en el ámbito de la educación superior adquiere un carácter específico, ya que los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación, poseen características determinadas. Acerca de esto, Alastuey (2010: 1) expresa claramente que “la educación en el nivel superior implica

una organización especial cuya característica primordial es asegurar la distribución de conocimientos socialmente convalidados respecto de un área y un espacio específico del saber académico y del conocimiento científico (...)."

En el nivel superior, una de las características que lo diferencia de los demás, es su carácter formador y también de acreditación. Es decir, la universidad, por ejemplo, tiene una función de garantizar que sus alumnos al concluir sus estudios estén capacitados para desenvolverse competentemente en un ámbito y disciplina determinada. En este sentido, esta capacidad formadora y de acreditación de la universidad, define las características de la evaluación en este ámbito. Por lo tanto, como parte del proceso formativo es una manera de conseguir información acerca de la calidad de los aprendizajes que van construyendo los alumnos; y como parte del proceso de acreditación, es un instrumento para comprobar los conocimientos que poseen los estudiantes para ejercer como profesionales. (Fernández Marcha, 2012)

Por otro lado, al hablar de evaluación en el nivel superior nos encontramos con otra característica particular: numerosos alumnos y equipos docentes mínimos (en muchas asignaturas el equipo docente solo está formado por un responsable de cátedra y un auxiliar). Para los docentes, realizar buenas prácticas evaluativas, es una preocupación, debido a la gran cantidad de alumnos que poseen algunas asignaturas y que vuelve más difícil la selección de instrumentos adecuados y pertinentes a lo que se desea valorar. Sin embargo, se podría inferir que esta preocupación no es compartida por todos y son solo un porcentaje mínimo los que invierte su tiempo en pensar y re-pensar sus prácticas de evaluación.

Controversias de la evaluación de los aprendizajes en educación superior

Hasta ahora se han explicado los sentidos de la evaluación de los aprendizajes en general y en el ámbito de la educación superior en particular. Pero es necesario también describir las controversias que surgen en torno a la misma y que pueden afectar el proceso.

La evaluación de los aprendizajes, según como se la conciba, puede convertirse en una forma de rotular a los alumnos según la excelencia – o la falta de ella- que

posean al momento de valorar sus aprendizajes. Esta es una de las situaciones que suelen darse en el nivel superior, pero que tiene origen en otros ámbitos y en consecuencia, trae aparejada recuerdos de situaciones humillantes, incómodas y negativas que condicionan los estudios universitarios y sus respectivos procesos de evaluación. Acerca de esto, Perrenoud (2008: 7) dice que:

“Tarde o temprano evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo”.

Las dos lógicas del proceso de evaluación: ¿Cuáles son sus implicaciones en la educación superior?

Perrenoud (2008) expresa que la evaluación de los aprendizajes se da entre dos lógicas. Ellas son:

- La evaluación al servicio de la selección y como una forma de fabricar jerarquías de excelencia: en algunas ocasiones, los alumnos suelen clasificarse en base a las comparaciones de sus aprendizajes. Esto suele pasar en los exámenes finales de una asignatura, en donde el *buen examen*, suele convertirse en el indicador para comparar todos los demás y así asignar una calificación a cada uno. Esta forma de calificar, demuestra la falta de criterios de evaluación adecuados y establecidos previamente. Así, se van formando jerarquías de alumnos según sus notas, que derivan a su vez en rotulaciones (buenos alumnos-malos alumnos).
- La evaluación al servicio de los aprendizajes: esta es una lógica contraria a la anterior, en donde el papel de la enseñanza ya no es fabricar jerarquías, sino darle importancia a las adquisiciones y construcciones del alumno para ayudarlo a progresar. Aquí nace la evaluación formativa, con el propósito de regular los aprendizajes para optimizarlos.

Sin embargo, a pesar de que estas lógicas están diferenciadas entre si, en el ámbito de la educación superior, coexisten y se desarrollan. En ocasiones, los docentes son conscientes de ellas, fomentando su reflexión y en otras, se le resta importancia, demostrando así la concepción sobre evaluación que poseen.

Evaluación normativa y su relación con la fabricación de jerarquías

Existe un tipo de evaluación que ayuda a la formación de jerarquías, donde se clasifica a los alumnos en *buenos o malos*. A esta se la podría llamar evaluación normativa “(...) en el sentido de que ella fabrica una distribución normal o curva de Gaus. También es comparativa: los resultados de unos se definen con relación a los de los otros, más bien que a los dominios esperados o a los objetivos (...)”. (Perrenoud, 2008: 86)

Es importante reflexionar sobre las jerarquías de excelencia que se fabrican, sobre todo cuando se habla del ámbito universitario ya que en él se traducen en el dominio que posee un alumno en una disciplina, asignatura o carrera determinada. Ahora bien, pareciera que las jerarquías de excelencia se aceptan como un mal necesario, ya que los alumnos buscan mejorar su posición en la clasificación de distintas maneras, hasta discutiendo las calificaciones colocadas por el docente. (Perrenoud, 2008)

Por otro lado, para el docente las formas de evaluar y las jerarquías que él fabrica, también tienen peso ante sus colegas. Muchas veces se suele escuchar como los docentes universitarios le dan importancia a la cantidad de alumnos que quedaron libres en su asignatura o los pocos que lograron aprobarla, y lo comentan ante sus colegas como una forma de afirmar la dificultad de sus evaluaciones y reforzar la idea de que en la jerarquía de excelencia, solo han aprobado los mejores alumnos. Estas apreciaciones hacen que se califique a una asignatura como *difícil*; incluso hay docentes que se hacen una reputación entre los estudiantes, de ser quienes realizan evaluaciones que solo puede aprobar los mejores.

Sin embargo, en algunas asignaturas y de mano de algunos docentes existe una forma de evaluación contraria a esta fabricación de jerarquías y a la evaluación normativa. Es la evaluación descriptiva o formativa, que busca la transformación de las prácticas, utilizando una pedagogía más abierta y también más individualizada, que optimice el aprendizaje de los estudiantes sin etiquetarlos.

¿Es posible la innovación en el proceso de evaluación?

A partir de todo lo expuesto hasta aquí, es necesario preguntarse si es posible innovar y transformar la evaluación, tarea difícil que requiere sobre todo de un proceso de reflexión docente.

Pero, ¿Que implicaría innovar en la evaluación? ¿Se podría hablar de innovación? La transformación de los procesos evaluativos hace más bien referencia a dejar de utilizar modelos tradicionales, centrados en la medición y comenzar a tomar formas más descriptivas y formativas. En este sentido, la innovación sería la apuesta a modelos flexibles que le den importancia no solo a los instrumentos sino también a los sujetos involucrados y su participación activa. También implicaría arribar a evaluaciones transparentes y negociadas con los alumnos, y que respeten las individualidades de cada uno, convirtiéndola en un proceso diferenciado. Pero para que esto suceda se debe realizar de forma cooperativa. Es por eso que Perrenoud (2008: 99) afirma que "(...) una evaluación más formativa, que otorgue menos importancia a la clasificación y más importancia a la regulación de los aprendizajes, se integrará mejor a las didácticas innovadoras (...)".

Por otro lado, Santos Guerra (2003) afirma que una de las formas de lograrlo es a través de la evaluación de la docencia y también de la investigación. Es decir, si el docente se pregunta y reflexiona rigurosamente sobre la evaluación de los aprendizajes, basándose en argumentos sólidos, estará investigando y esto generará comprensión, impulsando la transformación.

Sobre todo en el nivel superior, existen muchos frenos para la innovación. Entre ellos, la gran cantidad de alumnos, numerosos temas en los programas, demasiadas tareas relacionadas con lo administrativo a las cuales se debe atender, etc. También hay que considerar que la tarea del docente universitario no termina solamente en el ejercicio de la docencia, ya que se suman actividades de investigación y de extensión, entre otras, que insumen mucho tiempo. Sin embargo, estas tareas de investigación pueden estar relacionadas, a fin de ayudar a la reflexión sobre las prácticas docentes.

En conclusión, hay posibilidades de transformación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Si bien será un camino difícil y con ciertas resistencias

por parte no solo de docentes sino también de alumnos, es una realidad que se puede cumplir si es que se comienza por una reflexión crítica.

Algunas conclusiones

Apel (1993) citado por Celman (2006: 21) menciona que “La evaluación es decisión, siempre decisiones”. El proceso de evaluación es un conjunto de decisiones sobre varios aspectos como los instrumentos a utilizar, criterios, calificaciones, sobre si es conveniente evaluar a todos de la misma forma, si se deben respetar los ritmos, necesidades y características de los alumnos, etc. Decisiones que se convierten en un desafío.

Desafío a nivel intelectual y también en la práctica. Es intelectual porque implica la revisión de las concepciones más profundas sobre evaluación. Reflexionar sobre ellas permitirá también replantearse sobre la finalidad de la evaluación. Por otro lado, es un desafío en la práctica porque luego de la actividad intelectual y sus replanteos, tendrá lugar la elaboración de un plan acorde a las necesidades de los alumnos, las características de la asignatura y el tipo de objeto de estudio que se aborde. Aquí se mostrará la capacidad del docente para elaborar y aplicar instrumentos creados por el mismo, que sean pertinentes y que permitan recoger información útil.

Es aquí donde la evaluación formativa favorece el proceso de formación docente al impulsar la reflexión crítica, la investigación y el monitoreo constante de las prácticas.

Otro aspecto para reflexionar es acerca de la posibilidad de que estos mismos planteos sobre una evaluación diferente a la tradicional, sean no solo abordados en el nivel superior, sino también en el primario y secundario, promoviendo formas de evaluación adecuadas por parte de los docentes y la utilización de otros procedimientos -no solo los que demuestran competencias básicas- por parte de los alumnos. En este sentido, sería de gran utilidad que desde los niveles más básicos de educación se comience a pensar en la evaluación no como una nota final, sino como algo que se da en un proceso no homogéneo.

Pensar la evaluación de esta manera, para los alumnos universitarios será una forma de aprender a aprender y contar con modelos adecuados de prácticas evaluativas, de gran importancia en las carreras docentes. Pero también servirá para enseñar los beneficios de la reflexión, la crítica y revisión constante de las prácticas evaluativas.

Por otro lado, también es importante lo que expresa Díaz Moratalla (2009: 84):

“Es conveniente que el lenguaje que se use en los espacios de interacción profesor-alumno sea más descriptivo que evaluativo. Es importante referirse al hecho no a la persona misma. Cuando se evitan los juicios de valor los alumnos tienden a ser menos defensivos y comprenden mejor el estado de su proceso”.

Esta forma de interacción propiciará que las sensaciones de miedo, disconformidad, incomodidad y todas las respuestas negativas en torno a la evaluación de los aprendizajes, puedan ir desapareciendo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los cambios que puedan realizarse en las prácticas evaluativas, no son de un momento a otro. Si un docente siente la necesidad de una transformación en su forma de evaluar, en algunos casos quiere decir que está cuestionando sus concepciones sobre evaluación, enseñanza y aprendizaje y esto, es un proceso a largo plazo y que necesita de mucha investigación y estudio sobre el tema.

Por otro lado, la incorporación de innovaciones en evaluación en una asignatura de nivel superior, no es una cuestión de todo o nada. Ya que el cambio es a largo plazo, puede ocurrir que la utilización de evaluaciones estructuradas coexistan con formas más flexibles y descriptivas de evaluación durante un tiempo.

Por último, hay una frase de Ahumada Acevedo (2001: 3) que sintetiza el sentido de la evaluación que se ha querido desarrollar hasta ahora: “La evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un MEDIO y nunca en un fin”.

Bibliografía

- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Editorial Universitaria de Valparaíso de la Universidad Católica.
- Alastuey, S. (2010). *El desafío de evaluar y compensar en el nivel superior*. Extraído en Septiembre de 2011. Disponible en: www.capitannemo.com/doc/edu/.../ponencia%20Dra%20Debia.pdf
- Apel, J. (1997). *Evaluar e informar. En el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (5° Ed.). Buenos Aires: Paidós Educador.
- - Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Celman, S. (2006, julio). *Evaluando los sentidos de la evaluación*. Conferencia dictada en el marco del Curso de Posgrado: La evaluación en la Universidad. Universidad del Nordeste. Secretaria General Académica. Programa formación docente continua. Corrientes, Argentina.
- Díaz Barriga, A. (1988). Una polémica en torno al examen. *Revista Perfiles Educativos*, 41-42, 65-76.
- Diaz, J. & Moratalla, S. (2009). Los exámenes en la universidad. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 69-85.
- Fernández Marcha, A. (2012). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Extraído en Julio 2012. Disponible en: www.ua.es/ice/redes/2010/asesoramiento/.../ev_aprendizajes.pdf
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ruiz de Pinto, L. (2002). *Evaluación – Tipos de evaluación*. Extraído en Febrero de 2012. Disponible en: www.med.unne.edu.ar/.../evaluacion.html
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

El discurso "psi" en el campo de la adopción. Posibilidades y límites frente al modelo de familia tradicional.

The "psi" discourse in the field of adoption. Possibilities and limits as opposed to the traditional family model.

Lic. Mariela Pena(1)(mariep_6@hotmail.com.)
Conicet- UBACyT. Buenos Aires (Argentina)

Resumen

En el contexto actual de adopciones de niños y niñas, la disciplina de la psicología ocupa una posición privilegiada como discurso experto, tanto para los adultos/as que desean adoptar como desde las perspectivas institucionales públicas y privadas.

Partiendo de nuestro trabajo de campo con profesionales en instituciones y espacios relacionados con la problemática, y con las familias que recurren a ellos, nos proponemos desde la antropología del parentesco abordar los sentidos asignados a la adopción, y los presupuestos o modelos sobre familia, p/maternidad y filiación que se proponen o discuten. Un interrogante central que articula nuestro trabajo es el lugar otorgado a los lazos de sangre y a las familias de origen, con sus consecuencias sociales y políticas.

Sugerimos la existencia de un "saber compartido psi" que aparece como referencia autorizada a la hora de legitimar o deslegitimar prácticas y representaciones en el área. Intentaremos esbozar la idea de una convivencia actual de sentidos en transición en la cual prevalece (en consonancia con los valores de parentesco occidentales) la valorización del conocimiento de los orígenes en tanto "verdad biológica" y parte de la identidad, sin alentarse la continuidad de vínculos afectivos con más de un grupo de familia a la vez.

Palabras claves: Antropología del parentesco, adopción, discurso psi, modelo de familia, saber compartido psi.

Summary

In the current context of child adoption, psychology occupies a privileged position as expert discourse, both for adults / people who wish to adopt and for public/private institutions.

Based on our fieldwork with professionals and institutions in areas related to the problem and the families who turn to them, we propose to address the meanings assigned to adoption as well as the proposed or discussed pre-suppositions or models regarding family, parenthood and parentage, from the anthropology of kinship. The importance attributed to blood ties, families of origin, social and political consequences, is a central question that articulates our work.

We suggest the existence of a "psy shared knowledge" that appears as an authorized referent at the moment of legitimizing or delegitimizing practices and representations in the field. We will try to outline the idea of a coexistence of meanings in transition, in which prevails (in line with the western values of kinship) the enhancement of the knowledge of the origins as a "biological truth" and a part of the identity, without encouragement of the maintaining of affective bonds with more than one family group at a time.

Keywords: Kinship anthropology, adoption, psi discourse, family model, psi shared knowledge

Introducción

En la actualidad asistimos en nuestro país a un proceso de centralización estatal, institucionalización y profesionalización de las prácticas de adopción. Estas dinámicas, si bien no son privativas de nuestro país, adquieren aquí un significado particular en pos de "dar un marco de legalidad" a la adopción. Se erigen principalmente en contraposición a la "discrecionalidad" y "abusos" con los cuales se manejaban las adopciones desde larga data, y luego acrecentados por las apropiaciones ilegales de niños durante la última dictadura (asentadas sobre estas prácticas informales previas socialmente aceptadas). (Villalta; 2011).

En 2005 se crea el Registro Único de Aspirantes a Guarda con Fines de Adopción

(2) conformado por psicólogos/as y asistentes sociales, que evalúa, informa y "forma" (Villalta; 2011) a quienes desean adoptar. También desde la esfera estatal, por ejemplo en Ciudad de Buenos Aires, los juzgados de familia, las defensorías zonales (que atienden problemáticas de niños que algunas veces posteriormente son dados en adopción), entre otros organismos, cuentan casi sin excepciones con algún/a psicólogo/a especialista.

No obstante, la presencia de profesionales del campo "psi"(3) especializados en adopción no se circunscribe a los organismos estatales sino que en la actualidad conviven, no sin tensiones, con iniciativas privadas. Dichas "ONG's", que según el análisis de Villalta (2006; 2011) remontan sus orígenes a las década de 1960, se integran también por equipos de psicólogos/as -y en un rol secundario otros profesionales como abogados/as y asistentes sociales-, que cobran honorarios por orientar y colaborar con los "pretensos adoptantes" o personas que desean iniciar el proceso de adopción legal.

Sus funciones originales consisten en ofrecer asesoramiento respecto a los trámites burocráticos, armar los informes o "carpetas" pedidos por los juzgados, y también brindar "charlas orientativas", muchas veces cumpliendo roles superpuestos como los de acompañamiento, información y evaluación.

Como anteriormente a la creación del Registro los distintos juzgados recurrían a estos equipos o asociaciones privadas como fuentes de matrimonios (en su mayoría) dispuestos a adoptar niños/as, la decisión estatal de centralizar la evaluación y traslado al sistema judicial de matrimonios o personas postuladas para adoptar ha generado tensiones y desplazamientos. Sin embargo, debido a que los procesos de los que pretendemos dar cuenta son paulatinos y se dan en forma incompleta, la mayoría de estas instituciones se han reubicado y continúan siendo una referencia para muchos de quienes desean adoptar. Mientras uno de los equipos ha dejado de ejercer sus funciones en 2011, los otros han continuado con las tareas de asesoramiento y acompañamiento mediante la conformación de grupos y talleres, y por el momento también se ocupan de armar carpetas para las provincias no adheridas al registro nacional, sin perder su popularidad. Es decir que

si bien la tendencia es que en un futuro cercano los trámites de adopción estén cada vez más centralizados por el Estado (o de forma completa), en el presente algunos de estos "equipos" aún ocupan un lugar destacado y quizás vacante como referencia especializada para muchos de los que pretenden adoptar. Las críticas y presiones desde los organismos estatales en este momento aún no han sido suficientes como para desterrarlas completamente. Aunque ahora deben ser "acreditadas" por este organismo (y durante los últimos años ya no han sido aceptadas como evaluadoras), para las familias que quieren adoptar siguen siendo una autoridad y tienen un amplio margen para formar opinión en forma independiente.

Aquí nos dedicaremos exclusivamente a los discursos dirigidos a adultos que desean adoptar o ya han adoptado (lo cual sucede con menos frecuencia) por parte de los/as psicólogos/as de estas instituciones privadas que son o han sido subsidiarias del Estado no sin tensiones.

Aunque no podemos decir que los discursos de los diferentes organismos son idénticos, en esta aproximación hemos optado por hacer un énfasis en las similitudes en función de desarrollar la hipótesis de la existencia de un cierto "saber compartido psi" en el campo de la adopción. Con esto nos referimos a la utilización institucionalizada -en forma de difusión, es decir por fuera del ámbito de la terapia- de conceptos y herramientas que a partir de su divulgación pasan a formar parte de un saber común en este contexto particular. Es importante señalar que no nos estaremos refiriendo aquí a los debates académicos o avances científicos que puedan darse en el seno de las disciplinas psicológicas y psiquiátricas, o a la práctica clínica, sino a la conformación de equipos de profesionales de distintas ramas de la psicología, o asesores en diferentes ámbitos, que difunden contenidos de estas disciplinas y han creado un campo especializado que cuenta con una autoridad simbólica destacable en el mundo de la adopción.

Creemos que más allá de la pertenencia institucional, la psicología como disciplina ocupa un rol central construyendo y brindando un marco de legitimación para los discursos hegemónicos actuales en torno a la adopción. Como intentaremos

desarrollar, las categorías y problemáticas difundidas (como por ejemplo "el origen") no son exclusivas de ella sino que forman parte de matrices discursivas más amplias. Lejos de pensar que la psicología es la única o principal responsable de la construcción de estas nuevas "moralidades" (Vianna; 2010) en el terreno de la adopción, sugerimos que ocupa la posición de discurso que guía u orienta hacia los comportamientos considerados "moralmente correctos" y/o "sanos", tanto para los niños y adultos involucrados como para la sociedad en general, y que por ello además "tranquiliza".

Para ello partimos de la noción de funcionalidad de los saberes disciplinares y/o científicos posicionados como "expertos" en un determinado contexto, en tanto moldeadores de subjetividades y moralidades de cuestiones claves en torno a la vida y reproducción, como en este caso la familia, infancia y maternidad. (Rabinow y Rose; 2006). Especialmente la psicología, prevaleciendo la escuela del psicoanálisis, ha jugado un rol central en estas cuestiones en nuestro país desde la década de 1960. (Borinski; 2006, Cosse; 2010, Llobet; 2009).

Este recorte ha sido posible a partir de las diferentes instancias de abordaje durante nuestro trabajo de campo desde 2010 hasta la actualidad. Las fuentes principales abordadas aquí consisten, por un lado, en entrevistas en profundidad a las psicólogas de las instituciones "privadas" más conocidas y frecuentadas en la ciudad de Buenos Aires, que asesoran a mujeres y hombres -la mayoría matrimonios- antes de adoptar(4), a las cuales sumamos también la lectura de las publicaciones institucionales. A partir de uno de estos "equipos" se ha generado a su vez una "agrupación virtual de padres adoptivos" con los cuales hemos trabajado en profundidad en otra ocasión (Tarducci y Pena; 2012), y si bien no es aquí una fuente directa también nos ha sido útil para estas reflexiones. Por otro lado, también en algunos de estos contextos hemos tenido la oportunidad de observar y participar de charlas especiales para personas que desean adoptar brindadas por las mismas profesionales.

Finalmente, en forma complementaria, incluimos la observación de perspectivas similares por parte de las psicólogas "colaboradoras" en una instancia diferente,

que consiste en una asociación católica, -gratuita ya que orienta pero no "arma" las carpetas- también muy renombrada entre las familias adoptivas. Esta organización también ha cumplido un papel destacado en tanto "fuente de matrimonios" a la que muchos jueces recurrían desde 1960, y en la actualidad muchas personas antes de adoptar se acercan a ellos, asistiendo a sus talleres anuales que cuentan con la participación de psicólogas asesoras. En entrevistas y conversaciones informales durante el trabajo de campo miembros de esta asociación católica me han informado que de manera informal muchos jueces que al mismo tiempo tienen en cuenta al registro único, siguen recurriendo a sus "recomendaciones", y ellos siguen emitiendo un "certificado de asistencia" sin validez oficial pero que según sus palabras hacia quienes asisten "los puede ayudar". En este contexto hemos presenciado talleres mensuales destinados a "futuros adoptantes", pero aquí tomaremos solamente en cuenta las "charlas especiales" brindadas por psicólogas colaboradoras.

A través de las posibilidades que nos ofrecen los datos construidos a partir de estas referencias empíricas, y desde un enfoque desde la antropología del parentesco, nos proponemos abordar los sentidos asignados a la adopción desde dichos discursos, las categorías utilizadas y los presupuestos o modelos sobre familia, p/maternidad, filiación y adopción que se proponen o discuten. Un interrogante central que articula nuestro trabajo es el lugar otorgado a los lazos de sangre y a las familias de origen, con sus consecuencias sociales y políticas.

Los discursos "psi" para futuros adoptantes: sentidos en torno al parentesco.

I. El "origen" vs. "la familia".

Una de las cuestiones principales que hacen que las fuentes trabajadas formen un conjunto con características similares, son los temas que aparecen como "problemas" de las familias adoptivas, requiriendo la atención especializada de un/a psicólogo/a, a veces en forma de terapia y otras simplemente a través de consejos.

La construcción de necesidades o conflictos, o la elección por problematizar ciertos aspectos de una coyuntura y no otros, es en sí misma una parte esencial de la

constitución de una especialidad profesional. Siguiendo el esquema propuesto por Bonet, el proceso de construcción de una especialidad es un proceso que involucra dos aspectos simultáneos: la construcción epistemológica de un principio de clasificación -a partir del cual se delimitan nuevos objetos de estudio y/o enfoques dentro de una disciplina- y la institucionalización de un grupo profesional. (Bonet; 2003, citado en Colángelo; 2011). En este objeto que es la adopción, muchas son las aristas del tema que podrían ser susceptibles de intervención, y muchas son las que podrían considerarse no problemáticas. La dimensión socio-económica que atraviesa la adopción, haciendo que niños de sectores muy humildes circulen hacia familias de clases medias (Briggs, 2011; Fonseca; 1998; 2004; 2006; 2009; 2010; Yngvesson; 2000), es un asunto que suele omitirse en los discursos destinados a matrimonios o parejas que desean adoptar. Tal vez se mencione algunas veces pero no suele ser problematizado o constituir un tema privilegiado.

Aquí seguiremos el derrotero de las cuestiones que suelen ser presentadas actualmente como "preocupaciones" de los futuros adoptantes o familias adoptivas, gran parte de las cuales tienen en común el hecho de referirse a algún aspecto de los "orígenes". Los títulos de las publicaciones y las denominaciones de charlas y talleres específicos, coinciden en caracterizar el hecho de no haber sido concebidos biológicamente por sus padres como "el" tema, y a problematizar el hecho de cómo "resolverlo" al interior de la familia para poder transmitírselo a los niños "de la manera adecuada". Algunos títulos recurrentes que nos indican esto son: "Cómo nombrar a la madre biológica", "cómo relatarles la historia a los niños", cómo responder a la pregunta "¿estuve en tu panza?", "¿cambiarles el nombre?", "¿los hermanos biológicos son hermanos?".

Como adelantamos en la introducción, nos encontramos aquí con una problemática que no es exclusiva de la psicología, sino que tiene que ver con procesos más amplios y discursos en transformación debido a las diferentes coyunturas que ha atravesado y han dado forma a la adopción. Actualmente las prácticas de adopción están intentando reforzar su distanciamiento de las modalidades anteriores y especialmente de las aberraciones que han ocurrido en nuestro país, que ya

mencionamos. Por eso, el hecho de ocultar la calidad de adoptivos del hijo/a es ampliamente calificado como negativo, con posibilidades de acarrear "daños psicológicos" y moralmente condenado. En esto se diferencian las prácticas actuales del "secreto" sobre la adopción legitimado en el pasado, y las preocupaciones sobre los orígenes que retoman los/as psicólogos/as son congruentes con las nuevas moralidades transmitidas desde los discursos presentes en el RUAGA, analizados por Villalta (2011). En ese trabajo, la autora también hace referencia a la insistencia por parte de los profesionales en "transmitir la verdad sobre el origen al hijo por adoptar" y en el "derecho a la identidad", equiparando a la familia de origen con la "realidad biológica" o la "identidad". (Villalta; 2011)

Sin embargo, la cuestión que de la que intentamos ocuparnos aquí guarda relación con el hecho de que se hace uso de la psicología como autoridad y "discurso experto" sobre la problemática, y esta posición es avalada por el resto de los discursos institucionales.

Antes de avanzar consideramos relevante hacer una breve aclaración en torno a los "orígenes" y al rol de la biología en las formas de definir las conexiones entre individuos. Los estudios antropológicos se han preguntado extensamente sobre ello. El hecho de que la "biología" (reproducción sexual) sea necesariamente el fundamento de las relaciones de parentesco, ha sido cuestionado desde la figura de David Schneider (1984), precedido a su vez por las críticas feministas, quien propone que esto forma parte de una "concepción-folk" euro-americana sin correlato empírico en todas las sociedades humanas. El lugar central asignado a la unión sexual y su descendencia, que brinda la sensación "auto-evidente" de que la familia se conforma de acuerdo a las leyes de la naturaleza, se postula desde entonces como una construcción cultural particular de Occidente y no universalizable a todas las sociedades humanas. (Schneider; 1984, Carsten; 2000).

Estas elaboraciones han permitido preguntarse por las diferentes construcciones de lo "social" y lo "biológico" en las relaciones de parentesco. Más adelante, en gran parte debido a la emergencia de las "nuevas formas" de familias como la maternidad subrogada, las familias gay y lesbianas, y los avances de la

biotecnología-, surge la evidencia de que muchas veces ambos dominios se confunden y la línea divisoria entre ambos no parece muy clara. Lo biológico no siempre es lo dado e inmutable ni impermeable a las concepciones y prácticas culturales. Varios autores en contextos europeos han mostrado cómo el parentesco es un sitio clave en donde se producen significados de qué es natural y qué es cultural. Muchas veces las personas estratégicamente naturalizan (Thompson; 2001), -ubican en el ámbito de la naturaleza- aspectos no biológicos de sus relaciones y otras desestiman la importancia de ciertas conexiones biológicas en la creación de lazos sociales. A veces se articulan varios elementos distinguiendo una línea de conexiones (por ejemplo la nutrición durante el embarazo), y se eliminan otras (genes). (Bestard; 2004, Marre y Bestard; 2009, Edwards; 2009, Thompson; 2001, Marre y Howell; 2006, Edwards y Strathern; 2000). Es decir que si bien en Occidente la biología funciona como norma e ideal para determinar las conexiones familiares, ese ámbito no siempre aparece claramente delimitado sino que interactúan múltiples factores, algunos dados y otros adquiridos, algunos fijos y otros mutables, algunos localizados en el dominio de la biología y otros de la sociedad, con los cuales las personas o grupos construyen sus ideas de qué es familia.

Estos avances son fundamentales a la hora de comprender el punto de partida desde el cual iniciamos nuestro análisis. Una de las cuestiones que creemos claves del "saber compartido psi" sobre adopción tiene que ver con la naturalización estratégica de los lazos de origen o familia llamada "de sangre", entendida como parte de "lo biológico"; y la separación estratégica de la familia adoptiva, ubicada del lado de los afectos y la cultura. A partir de allí también se naturaliza la ruptura definitiva entre ambas.

Es importante tener en cuenta que, como intentaremos desarrollar, estos sentidos no son estrictamente compartidos homogéneamente por todos los profesionales que conforman el universo que trabajamos, ni están exentos de matices y posturas "intermedias". Además, debe tenerse en cuenta que si bien estamos haciendo un análisis sincrónico, estos sentidos se encuentran en constante transición, y este

momento particular es de cambios acrecentados. La idea del "origen" no significa lo mismo para todos/as, pudiendo significar desde solamente el "ser adoptado", hasta la historia y realidad de su familia de origen. El "origen" ligado exclusivamente a la procreación y gestación convive con expresiones como las de "historia" o "pasado". Lo que sin embargo permanece omitido o ausente es la posibilidad de continuidad de estos lazos de origen o relaciones afectivas en la vida del niño/a, así como la coexistencia en un presente de más de un grupo familiar.

La idea de que la familia adoptiva remplace e imita a la familia que se considera "natural", es decir fundada en la pareja heterosexual y su descendencia biológica ha sido extensamente abordada desde los estudios sobre adopción (Modell; 1994, Fonseca; 2004, Tarducci; 2011), y me he ocupado de ello en trabajos anteriores. (Pena; 2012a, 2012b). Este modelo de "clean break"(5) (Modell; 1994) entre la familia "biológica" y la adoptiva no siempre hace justicia a las realidades de mujeres, grupos o familias excluidas que por diferentes razones o situaciones dramáticas tienen dificultades para criar a sus hijos, los cuales muchas veces terminan siendo definitivamente separados para ser dados en adopción a través de intervenciones estatales. Tampoco a estos niños que a veces preservan lazos afectivos anteriores, "terminados" a partir de la sentencia de adopción. (Fonseca; 2006, Leinaweaver; 2009, Briggs; 2011).

Teniendo esto en cuenta, en esta ocasión quisiera avanzar sobre este punto describiendo en profundidad lo que desde este tipo de representaciones se indica o "recomienda" para tratar el tema del "origen" o qué se considera como punto conflictivo, y analizar las tensiones que esto suscita.

Una de las conceptualizaciones recurrentes en el marco de estos discursos es la de familia concebida como fundada a partir de la posibilidad de "ejercer la función de padre/madre", "desear un hijo", "parentar", "ahijar" u otros términos que se refieren a cuestiones afectivas, sociales y culturales. Sin embargo, "lo biológico" no es totalmente desestimado sino que se considera parte fundamental de la identidad de una persona. En este sentido, es congruente con los postulados que afirman que en la sociedad occidental contemporánea el saber, la información sobre el

parentesco basado en la biogenética "constituye" a las personas, se incorpora como parte de su identidad. (Strathern, 1999, Carsten; 2000). En este punto nos encontramos con la valorización e incitación a dar a conocer al niño sus "orígenes", "la verdad", como cuestiones imprescindibles para un "desarrollo sano" del hijo/a adoptivo.

En una de las publicaciones on-line de la directora de unos de los equipos privados, titulada "¿Hijos del corazón?", se insiste en la idea de "diversidad familiar" y se aconseja sobre cuándo y cómo transmitir la información sobre "el origen" y la realidad de no haber sido concebidos por su actual familia como una verdad indispensable. Además ofrecen "palabras clave" para el relato como "necesidad" y "encuentro", frecuentes también en otras instituciones:

"¿Qué es lo conveniente? Cuando asistimos a los futuros adoptantes los orientamos a no aguardar "el surgimiento de las esperadas preguntas". Partimos del concepto de que no hay una única forma de constituirse en una familia y "las necesidades y el encuentro" caracterizan a la adoptiva. Es por ello que cuando los niños son pequeños y comienzan a disfrutar de la escucha de cuentos, introducir historias de adopción de animalitos u otros personajes conocidos por ellos, los acerca a esta realidad de una manera semejante a la que han vivido y les permite identificarse con estas figuras y sus historias. Así, la posibilidad de reconocer su propia situación de adopción les posibilita conocer acerca de su origen reconociendo la necesidad de los padres y del hijo y la alegría del encuentro para poder ubicar esta realidad singular de familia "que no ha concebido a sus hijos" como un modelo más de constitución de las diversidades familiares que existen en nuestra sociedad."

Sin embargo, la aceptación y naturalidad con que actualmente se acepta la idea de que la familia no necesariamente tiene que estar fundada en la procreación biológica, y los beneficios de transmitir esta realidad sobre la concepción a los niños desde pequeños (un cambio notable en pocas décadas), contrasta con las vacilaciones que suscita el conocimiento o mantenimiento del contacto con los lazos afectivos anteriores (si los hay). La idea de "origen" permanece muchas veces circunscripta a la realidad "ser concebidos" por otra mujer, quizás al origen de la

nueva familia o a algunos pocos datos de su vida anterior. Si bien los contactos no suelen desalentarse tajantemente, muchos de los/las profesionales entrevistados lo reconocen como una posibilidad "interesante" pero que debido a su "complejidad" vacilan a la hora de recomendar. En muchas ocasiones directamente no los recomiendan hasta la mayoría de edad, o relegan a algunos casos "especiales" siempre bajo la supervisión de un especialista, como es posible observar en otra de las publicaciones del equipo A:

"Si bien toda situación es única y singular no es conveniente conocer a la madre biológica y/o a los hermanos biológicos cuando los niños son menores. Son experiencias de alto impacto emocional y requieren de un aparato psíquico capaz de metabolizarlas adecuadamente. Por otra parte, es necesario enfatizar que el deseo de conectarse con hermanos es particularmente intenso cuando existió vinculación entre ellos. Esta es una situación particularmente diferente. Si los chicos han vivido y compartido juntos es poco probable que el juzgado no haya resuelto una modalidad de vinculación. Todas las situaciones planteadas aquí requerirán de la intervención profesional especializada."

Las opiniones matizadas son frecuentes entre los/as entrevistados/as de las diferentes instituciones privadas. Una psicóloga que ha formado parte del equipo B, nos ha respondido al respecto que la idea de mantener los lazos podría ser en algunos casos "fantástico", pero respeta la decisión de cortarlos que toma la mayoría:

"Depende del caso, no es algo que yo trabajé, es una pregunta que cuando llegaban los casos yo no lo trabajaba porque estaba planteado así, de antemano la asistente social lo había preguntado y habían dicho que no estaban dispuestos, la mayoría no quiere un contacto con la familia de origen, pero si alguien decía que sí el equipo lo trabajaba, les hacíamos los informes, todo bien, creo que puede ser un camino fantástico pero lamentablemente no están todos preparados."

Por otro lado, contrastando con esta idea, mantiene como "consejo" para la mayoría de las adopciones la idea tradicional de pensar y relatar la historia como

una ruptura definitiva y un nuevo comienzo, indicando la necesidad de "contar la verdad" pero con ciertas limitaciones:

"La `verdad` es que son hijos adoptivos, todo lo demás es una historia" (...) "La idea de la familia de origen se cuenta a medida que el chico va haciendo preguntas, pero teniendo en cuenta que ya ha habido algo en la palabra, en el relato, siempre hubo un relato, espontáneamente, el relato en las familias adoptivas tiene que ver con "cuando te fuimos a buscar...", y muchas veces se aconseja que haya un álbum de fotos que empiece el día que lo fuiste a buscar (...) Luego vienen las preguntas de los chicos y les aconsejamos, si hay datos, porque muchas veces no hay datos, es que las adopciones son cerradas. La idea es decirles: mirá, cuando tengas 18 años te vamos acompañar para que leamos JUNTOS el expediente con la información de la que pudo haber sido tu familia. En general los niños, los jóvenes, con eso se tranquilizan, con esa respuesta. Lo estás acompañando a tu hijo cuando tenga la edad. Lo otro es un poco complejo hasta para nosotros los profesionales".

(...)

"Lo que yo personalmente recomiendo, es que no se involucraran a hablar de una historia de la que no pudieran hacerse cargo, si ellos se iban a empezar a complicar `yo leí en el expediente que tu mamá biológica no sé qué, y tenía otro hijo... no`".

La directora del tercer equipo con el que trabajamos también reconoce que pueden existir aspectos beneficiosos para el/la hijo/a adoptado/a en mantener legalmente los lazos de origen, por ejemplo, supuestas cuestiones relativas a la herencia (en este caso haciendo referencia a la "adopción simple", una figura legal mantenida como excepcional que permite esto). Sin embargo, la crítica hacia los matrimonios que "prefieren no contar nada" a sus hijos sobre los orígenes se matiza con los "desastres" que pueden ocasionar este tipo de contactos. En líneas generales, su opinión queda abierta a la consideración de cada caso particular.

"...la abogada nuestra decía: no siempre es negativa la adopción simple, porque supongamos que hay un nieto de Amalita Fortabat que es dado en adopción, pero la verdad es que muchas veces no tienen nada. El problema de la adopción simple son las fantasías que puede despertar mantener el vínculo con alguien de la familia

biológica, que en algún caso lo tenían recomendado, con adopción plena pero tenían recomendado mantener el vínculo, y se cortó, porque ocasionaba verdaderos desastres. (...) En general no quieren saber nada, hay gente que uno habla en las entrevistas de cómo imaginan contarle la historia a su hijo, y dicen sí, vamos a contar todo, a juntar todos los datos, y después dicen que prefieren no saber para no tener que contar nada."

Mientras, de parte de las psicólogas que asesoran y participan de la asociación católica encontramos una perspectiva más clara en el sentido de separar "lo biológico" de la "familia adoptiva" y en contra de estos contactos, así como la ausencia de problematización o debate en torno a este punto. En uno de los talleres la psicóloga del equipo ha leído a los asistentes libro para niños "Soy Adoptado" y luego en una presentación ha resumido las "palabras clave que deberían estar en todo relato" donde nuevamente se reiteran: encuentro, necesidades, unión de necesidades. También se recomienda "omitir" cuestiones de su historia que puedan resultar dolorosas o que no les dejen "enseñanzas". Luego enfatiza: "las palabras 'biológicos' y 'progenitores' son palabras que se les tienen que ir enseñando, porque son difíciles pero ellos las necesitan para contar su historia". Una de las "recomendaciones" más subrayadas ha sido nombrar a la madre de origen como:

"...la señora que me tuvo en la panza, nada de confundirlos con eso de dos mamás, dos papás, ustedes tienen que poder hacer la división desde el significado que le ponen al vocablo, la mamá y el papá son ustedes. Cuando sean más grandes le pueden decir 'la biológica', pero cuando son muy chiquitos no entienden el concepto".

Como adelantamos, creemos que la "biologización" de los lazos previos a la adopción y las familias "de origen" es una representación presente en las formas hegemónicas de concebir la adopción, avalada desde este campo que denominamos como "discurso psi" en materia de adopción, aunque no libre de matices y contradicciones. Muchos/as de los/as profesionales entrevistados mantienen y afirman las denominaciones que relacionan a estas personas o relaciones con la "biología" (madre biológica, progenitora, hermanos biológicos) o

remiten a la idea de un "origen" o "verdad" esencializados, que pueden conocerse de una vez y para siempre a través de la información volcada en expedientes. Por otro lado, estas expresiones conviven con las de "historia" y con reflexiones acerca del reconocimiento de lazos afectivos y la conveniencia o no de su mantenimiento. Teniendo en cuenta que hasta hace pocos años la calidad de adoptivo de un hijo era un secreto "avergonzante" o que era mejor ocultar, estos cambios (al menos a nivel discursivo y creemos también que en las prácticas) nos hablan de procesos dinámicos. En esta convivencia actual de sentidos lo que sí observamos es cierta prevalencia de una idea de "verdad" relacionada con la aceptación de "transmitir" la idea de un "origen diferente", como algo característico de los/as adoptados/as. La "verdad" reconocida por todos/as tiene que ver con que no nacieron del vientre de la madre adoptiva. No obstante, los alcances de lo que se concibe como esa "verdad" no siempre son idénticos. Mientras que para muchos/as la verdad comienza en el "encuentro", en el inicio de la familia adoptiva, borrando todo rastro de otras personas en las vidas de esos niños/as, para otros se extiende hasta algunos "datos" que podrán conocerse con la mayoría de edad en un juzgado, y minoritariamente "la verdad" es aceptada cuando se corporiza en la presencia real de quien fuera la progenitora u otros vínculos familiares o afectivos del niño/a.

II. Los discursos en torno a la maternidad: La naturalización del "abandono" y la separación definitiva de la madre de origen.

Las cuestiones relativas específicamente a la figura de la "madre biológica" (la terminología más frecuente) constituyen la problemática tratada con mayor frecuencia y considerada el asunto más espinoso de la adopción. Algunas de las razones principales para que así suceda tienen que ver obviamente con la importancia que tiene la maternidad en la crianza de los niños en nuestras sociedades (Badinter; 1981), y el rol central que ocupa el lazo entre madre e hijo/a en los primeros momentos de vida para el desarrollo de los/as sujetos/as, desde las concepciones también difundidas por el psicoanálisis de infancia, subjetividad y familia. (Vezzetti; 1985). A esto se suma que en las historias de niños/as dados en

adopción en varias ocasiones el vínculo más próximo o quizás el único existente no sea una "familia" sino una mujer que debido a las desigualdades en el acceso a los derechos sexuales y reproductivos, violencias de género y situaciones de exclusión, se encuentra sola frente a la posibilidad de dar o mantener a su hijo/a. (Tarducci; 2011).

Por eso, si bien las representaciones en torno a la maternidad forman parte de los discursos sobre el "origen" y del modelo de "clean break" desarrollados previamente, diferenciadas aquí sólo a fines analíticos, creemos pertinente puntualizar algunos aspectos particulares del lugar de "la madre biológica" desde el "discurso psi" actual en adopción.

En este tipo de significaciones la madre de origen (llamada de distintas formas) ocupa casi siempre el lugar de "vientre" y se opone a la mujer que "puede ejercer la función materna". A veces se las menciona como "mujeres en conflicto con su maternidad" o "imposibilitadas de materner" haciendo alusión a falta de recursos de índole subjetiva, otras veces se habla de que el deseo de ser madre no es obligatorio, y finalmente en algunas ocasiones se mencionan "otros motivos" que les impiden desarrollarse como madres, sin extenderse sobre ello. Nuevamente una suele ocupar el espacio de la "biología" y la otra la "capacidad de materner", asociada a los afectos. Los/as profesionales entrevistados/as se preocupan por no "juzgar" y respetar a estas mujeres, teniendo presente el hecho de que cada mujer es libre de decidir si quiere ser madre o no, y oponiéndose al determinismo que pesa sobre las mujeres o a la noción de "instinto" que las compelería a convertirse en madres. Asimismo, es clara la reiteración y el énfasis en favor de desmitificar estos prejuicios y no reproducir sentidos discriminatorios hacia ellas, insistiendo en que no deben ser calificadas negativamente por el hecho de "no poder o querer continuar con la maternidad". La trampa de estas concepciones, desde nuestra perspectiva, consiste en que se continúa responsabilizando a la mujer sin tener en consideración el contexto y las posibilidades en las que se encuentra, o las alternativas que como sociedad se les ofrecen para la crianza de sus hijos. Menos aún se analiza la posibilidad de mantener algún tipo de vinculación con ella.

Coherentemente con los discursos anteriores se refuerza y naturaliza la separación definitiva del niño/a de esa mujer y la de ambas familias. Lo que no se problematiza es la adecuación de este modelo (que puede ser el caso de muchas mujeres que han gestado debido a embarazos no deseados y deciden desprenderse del niño/a) a todas las situaciones de los niños que terminan en adopciones. No argumentamos en contra de que ésta puede ser la realidad en muchos casos sino de la obligatoriedad de este modelo dicotómico.

Un concepto asociado es el de "abandono", que continúa siendo un requisito necesario para que tengan lugar las declaraciones de "estado de adoptabilidad" de los niños/as, una categoría largamente cuestionada (Vianna; 2010, Villalta; 2010), pero que continúa presente en el campo de la adopción, y desde la perspectiva que analizamos aquí permanece asociada a la responsabilidad de la mujer. Aunque no se "juzgue" a las madres de origen por esto, como mencionamos no se suele considerar el contexto en que sucede o la realidad de que muchas veces ocurre en contra de su voluntad.

A continuación podemos observar algunos aspectos de esos sentidos en el fragmento de una publicación de unos de los equipos, titulada: "¿Estuve yo en tu panza? Las preguntas temidas", donde se recomienda "saber sobre" y no "conocer" a la madre de origen:

"Sería deseable que todo relato incluya ambas necesidades (queríamos mucho un hijo y vos papás), y que los motivos de la entrega sean siempre adjudicados a la imposibilidad de cuidarlo de esa mujer en particular y no a la falta de amor hacia el niño.

(...) Es importante no confundir deseo de saber con deseo de conocer a la progenitora, para no introducir lo que el niño no demanda y avanzar por sobre sus requerimientos y posibilidades. Resumiendo, para el niño es deseable saber:

1. Que todas las personas se conciben entre un hombre y una mujer, crecen dentro de una panza y que él no es diferente en ese sentido a otros.
2. Que la mujer que lo gestó no ha podido cuidarlo por muchas razones, pero deseó para él padres que sí pudieran hacerlo.

3. Que la adopción es un modo frecuente de constituir una familia y es para siempre."

Otra de las publicaciones de la misma autora, psicóloga y directora del equipo, denominada ¿Cómo nombrarla?, aclara más en torno a la diferencia entre "madre biológica" y "función materna":

"Es importante que los padres no entren en pánico. Los niños reconocen en su mamá adoptante a su mamá a la que quieren, y de la que reciben cuidado y protección. Saben que de eso se trata la función materna -aún cuando desconozcan ese concepto-.

Aunque nombren mamá a su madre biológica, esto no implica un desplazamiento de lugares, ni una primacía de ésta sobre la otra. Los niños las reconocen discriminadamente y ambas tienen un espacio en su psiquismo."

(...)

"Este es un tema muy reiterado en los grupos de padres y estas preguntas retornan, porque ponen de manifiesto un deseo subyacente: "quisiéramos estar sólo nosotros", y el hijo trae con sus preguntas y su presencia física -que introduce el parecido de otras figuras diferentes a los adoptantes- la certeza de que no son los únicos protagonistas de su historia".

Una idea similar se repite en las palabras de la psicóloga directora de otro de los equipos que continúan funcionando, donde nos comenta los objetivos y planteos de sus charlas para quienes desean adoptar. Están presentes las ideas de respeto, ya sea ante lo que se concibe como una "decisión libre" o "imposibilidad" de criar, pero siempre planteadas en términos de responsabilidad individual y omitiendo los condicionantes sociales, económicos y de género. Por otro lado, a diferencia de la publicación anterior, no se habla de "maternidad" sino de "pareja que lo gestó" pero también en consonancia con la idea de "lo biológico" o la reproducción sexual.

"En las charlas apuntamos a estas cuestiones que tienen que ver con la adopción, como te decía: la diferencia con la paternidad biológica, el respeto por los progenitores, ni basurearlos ni ensalzarlos, porque hay padres que han descrito tan

maravillosamente a los progenitores que no se entiende por qué no están. (...) Es importante que entiendan que adoptar un chico no es lo mismo que tener uno biológico, porque hay un pasado donde hay otra pareja que lo gestó y que por equis motivo no pudieron continuar siendo sus padres, entonces la diferencia entre la maternidad biológica y la maternidad adoptiva es importante."

Las nociones de "decisión" de dar en adopción, de "respetar" o en este caso "amigarse" con los progenitores (también aquí se habla de la pareja reproductora), y la diferencia clara entre transmitir a los adoptivos "el saber" sobre ellos pero de ningún modo "conocerlos", también las encontramos en las charlas brindadas por las psicólogas de la asociación católica:

"En el relato no se tiene que visualizar la competencia entre los padres biológicos y ustedes sino que tiene que haber una cuestión de poder nombrarlos porque la fantasmática esa va a estar presente siempre, entonces se tienen que poder amigar con eso, no competir ni rechazar. Amigar en el sentido no de ver quién es, ir a buscarlos, no, no. Amigar en el sentido de entender que ante la decisión de esa mujer y ese hombre ustedes tuvieron la posibilidad de ser padres, que no es poca cosa. Nosotros creemos que hay cuestiones que se tienen que poder decir, pero según las edades, contestar lo justo y necesario, no todo porque ellos cuando tienen las respuestas van a insistir con las preguntas".

Reflexiones Finales

Este breve recorrido ha pretendido dar cuenta de la presencia de discursos desde la psicología en el momento actual como referencia autorizada a la hora de construir sentidos, moralidades y legitimar o deslegitimar prácticas y representaciones en torno a la adopción. A través del análisis de los temas elaborados por la disciplina como problemáticas de la adopción, y de las categorías y "consejos" utilizados para abordarlas, sugerimos la existencia de sentidos novedosos y otros más tradicionales en cuanto a la familia y la adopción. El respeto a los orígenes, la identidad y el pasado del niño/a, así como la preocupación por no "juzgar" a las madres o familias de origen no impiden que la adopción continúe siendo practicada como como

ruptura y remplazo definitivo de la familia anterior. El modelo de familia naturalizado, basado en la "reproducción biológica", aún ocupa un lugar central en este tipo de representaciones. Muchas veces se contraponen a la familia adoptiva o "familia del corazón" con la familia de origen, ubicada del lado de la "naturaleza", simplificando los lazos y realidades existentes. Al mismo tiempo, advertimos la coexistencia con nuevas reflexiones, conceptos y perspectivas alternativas o más flexibles que para los profesionales resultan aún "complejas" y difíciles de llevar a la práctica, no obstante lo cual aceptan sus posibilidades.

Más allá de los desarrollos previos, nos interesa destacar algunas puntualizaciones. En primer lugar, más allá de los contenidos particulares de los discursos en los que nos hemos detenido, no queremos perder de vista el hecho en sí de que la disciplina haya conseguido ocupar el lugar de "autoridad", para desnaturalizar la idea de posesión de una "verdad" que se desprende de sus palabras y pensarla como una construcción particular. Es interesante ver cómo, allende las similitudes o discrepancias entre los diferentes profesionales, existe la coincidencia en "recomendar" la consulta a especialistas de la psicología como necesaria, sea para "saber qué responder", o hacer frente a diferentes problemas.

Por otro lado, en relación a la metodología empleada quisiéramos hacer alusión a las dificultades y riesgos inherentes al realizar un corte sincrónico y transversal en un momento de intensos cambios y disputas en la forma de concebir la adopción. Esto incluye no sólo el proceso de centralización mencionado sino también una inminente reforma de la ley nacional de adopción, que actualmente está debatiéndose en seno legislativo, y ya ha ocasionado jornadas de debates y divulgación de nuevas concepciones. Existe por ello en este tipo de análisis el riesgo de simplificar la realidad, o no poder aprehender o reflejar la complejidad y heterogeneidad de los sentidos presentes. No desconocemos las diferentes trayectorias y perspectivas de las instituciones de las que los/as profesionales forman parte, pero dadas las similitudes encontradas en ellas, decidimos desarrollar la idea de un "saber compartido psi" que creemos que más allá de su pertenencia institucional se aggota a las moralidades vigentes. Por ejemplo, no hemos

focalizado en leves diferencias entre los discursos de los equipos que funcionan en la CABA y aquellos de la asociación católica, donde hallamos discursos más simplificados y dicotómicos (lo cual quizás tenga relación con la trayectoria propia de la institución, la influencia conservadora de la religión, o con el hecho de que su audiencia se compone de matrimonios de clases medias menos profesionalizados y de barrios más periféricos).

Creemos que estas representaciones están en constante transformación, y que muy posiblemente estemos asistiendo a un proceso de conformación de nuevos discursos hegemónicos y de disputas entre viejos y nuevos significados que irán desplazando a las dicotomías planteadas aquí. La posibilidad de mantener el contacto con las familias de origen, o de plantear nuevos arreglos de crianza, tal vez vaya generando su propio espacio a futuro, y ganando a la timidez o en algunos casos aversión desde la cual muchas veces se piensa en ello actualmente.

Pese a estos obstáculos, consideramos pertinente el esfuerzo por mantener una mirada atenta y reflexiva frente a las consecuencias de las diferentes maneras de plantear la adopción para los distintos grupos de niños/as y adultos/as involucrados, especialmente para aquellos más vulnerables (conformados por los niños/as y mujeres de sectores empobrecidos/as y excluidos/as). A futuro sería interesante cotejar estas reflexiones con profundizaciones de los estudios realizados en el ámbito estatal, y también ver las modificaciones en los discursos y prácticas que posiblemente emanen a partir de la reforma legal.

Notas

1.- Mariela Pena es antropóloga feminista graduada en la Universidad de Buenos Aires y becaria doctoral de CONICET (Tipo II). Ha estudiado temáticas relacionadas con género, religión y parentesco, y actualmente realiza una investigación etnográfica sobre la adopción en Buenos Aires, bajo la dirección de la Dra. Mónica Tarducci. Forma parte de la CAF (Colectiva de Antropólogas Feministas) e integra el equipo del proyecto de investigación UBACyT "Politizando la vida cotidiana: sexualidad y parentesco en la Argentina contemporánea", dirigido también por la Dra. Mónica Tarducci.

2.-De acuerdo con la autora con los fines de: "Transparentar el proceso de adopción, brindar a los magistrados/as una lista de aspirantes que hayan sido profesionalmente evaluados y admitidos como tales, así como equiparar las oportunidades de quienes quieren adoptar". (Villalta; 2011)

3.- Este término lo utilizamos para agrupar discursos y prácticas que se legitiman desde la psicología y psiquiatría en general, utilizando herramientas y conceptos teóricos de una o más ramas de las disciplinas, con preeminencia del psicoanálisis dada su trayectoria como vertiente mayoritaria y hegemónica en la Argentina.

4.- Sus denominaciones serán resguardadas para proteger el anonimato de quienes han colaborado con el trabajo.

5.- Esta expresión de la antropóloga Judith Modell suele traducirse al español como "ruptura definitiva".

Bibliografía

BADINTER, E. 1981. ¿Existe el amor maternal? Paidós.

BESTARD. 2004. "Kinship and the new genetics. The changing meaning of biogenetic substance". *Social Anthropology*. 12, 3: 253-263.

BORINSKI, M. 2006. "Todo reside en saber qué es un niño. Aportes para una historia de la divulgación de las prácticas de crianza en la Argentina", *Anuario de Investigaciones*, N 13, Tomo II: 117-126.

BRIGGS, L. 2011. "La política económica de la adopción: La neoliberalización del bienestar infantil". En: *Scripta Nova*. Universidad de Barcelona. Vol. XVI, núm. 395 (23).

CARSTEN. 2000. *Cultures of Relatedness: New approaches to the study of kinship*. Cambridge University Press.

- COLANGELO, A. 2011. "El saber médico y la definición de una 'naturaleza infantil' entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina". En: I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Teseo: 101-121.
- COSSE, I. 2010. "Desconciertos frente al nuevo modelo de crianza. Madres y padres en la Argentina de los años 1960". En: Lucía Lionetti y Daniel Míguez (comps.) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Ed. Prohistoria: 237-256.
- EDWARDS, J. 2009. "Introduction: The matter in kinship". En: Edwards, J y Carles Salazar. Eds. *European Kinship in the Age of Biotechnology*. Berghahn Books: 1-18.
- EDWARDS, J y MARILYN STRATHERN. 2000. "Including our own". En: Carsten, J. (Ed.) *Cultures of Relatedness: New approaches to the study of kinship*. Cambridge University Press: 149-166.
- FONSECA, C. 2010. "Del tráfico de niños a las adopciones necesarias. La evolución reciente de políticas de adopción en Brasil". En Villalta. C. *Infancia, justicia y derechos humanos*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes: 109-134.
- 2009. "Transnational connections and dissenting views: the evolution of child placement policies in Brazil". En: *International Adoption. Global inequalities and the circulation of children*. New York University Press: 154- 173.
- 2006. "Da circulação de crianças a adoção internacional: questões de pertencimento y posse". *Cadernos Pagu*. N° 26: 11-43. ----2004. "Pautas de maternidad compartida entre grupos populares de Brasil". En Marre, D. Y Bestard, J. (eds.). *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas*. Ediciones de la Universidad de Barcelona: 96-116.
- 1998. *Caminos de adopción*. Eudeba.
- HOWELL, S y DIANA MARRE. 2006. To kin a transnationally adopted child in Norway and Spain: The achievement of resemblances and belonging. *Ethnos*. N° 71 (3): 293-316.
- LEINAWEAVER, J. (2009). *Los niños ayacuchanos: una antropología de la adopción y la construcción familiar en Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Cáp II.

- LLOBET, V. 2009. "Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento". En: Investigaciones en Psicología. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología.
- MARRE, D y JOAN BESTARD. 2009. The Family Body: Persons, Bodies and Resemblances. En: Edwards, J y Carles Salazar. Eds. (2009). European Kinship in the Age of Biotechnology. Berghahn Books: 64-78.
- MODELL, J. 1994. Kinship with strangers: Adoption and Investigation of Kinship In American Culture. California: University of California Press.
- PENA, M. 2012a. "El debate legal actual sobre adopción. Una mirada desde el feminismo y la antropología". En: Zona Franca. Revista de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Año XX, N° 21.
- PENA, M. 2012b. "Experiencias de maternidad por vías de la adopción: Tensiones frente a la biología (embarazo y parto) como parte de la maternidad normalizada". Publicado en las actas del VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres. Universidad Nacional de San Juan. 20 al 22 de septiembre de 2012.
- PENA, M Y MÓNICA TARDUCCI. 2012. "Cuando lo público se resiste a ser político: Reflexiones sobre un grupo de "padres" adoptivos en Internet". En: Debate Público. Año 2 N° 3. Revista de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.
- RABINOW, P y NIKOLAS ROSE. 2006. "O conceito de biopoder hoje", Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais, N° 24: 27-57.
- SCHNEIDER, D. 1984. A Critique of the Studies of Kinship. Preface and Introduction. The University of Michigan Press.
- STRATHERN, M. 1992. "After Nature: English Kinship in the Late Twentieth Century". Cambridge University Press.
- 1999. "Refusing Information". En: Property, Substance and effect: Anthropological Essays in Persons and things. Athlone Press.

- TARДУCCI, M. 2011. "Las `buenas´ y `malas´ madres de la adopción. En: Felitti, Karina (comp.). Madres no hay una sola. Experiencias de la maternidad en la Argentina actual. CICCUS.
- THOMPSON, C. 2001. Strategic Naturalizing: Kinship in an Infertility Clinic. En: Franklin, S y Susan Mc Kinnon, Eds. Relative Values: Reconfiguring Kinship Studies. Duke University Press.
- VEZZETTI, H. 1985. El discurso psiquiátrico. En: Biagini, H. El movimiento positivista Argentino. Editorial Belgrano: 362-373.
- VIANNA, A. 2010. Derechos, moralidades y desigualdades: consideraciones a partir de procesos de guarda de niños. En: Villalta, Carla (comp.) Infancia, justicia y derechos humanos. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- VILLALTA, C. 2011. "Haciendo Padres: entre listas y registros. Entre la discrecionalidad y la elección profesionalizada". En: Scripta Nova. Universidad de Barcelona. Vol. XVI, N° 395.
- 2010. "La conformación de una matriz interpretativa. La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad", en: Lucía Lionetti y Daniel Míguez (comps.) Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Prohistoria.
- 2006. "Entregas y Secuestros. La apropiación de "menores" por parte del Estado". Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires. Defendida en 2006.
- YNGVESSON, B. 2000. "Un Niño De Cualquier Color": Race and Nation in Intercountry Adoption. In JENSEN, J. y SOUSA SANTOS, B. (Eds.). Globalizing Institutions: Case Studies in Regulation and Innovation. Ashgate: 247-305.

Algunas consideraciones sobre lo grupal y las tecnologías de la información y la comunicación en educación superior

Some considerations on collaborative learning and the information and communication technologies in higher education

Dra. Nancy Noemí Terroni⁽¹⁾ (nanterroni@gmail.com)
Universidad Nacional Mar del Plata (UNMDP). CONICET(Argentina)

Resumen

El ingreso de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha generado notables cambios, avances y continuos replanteos en el campo de la educación y la capacitación. Los supuestos teóricos que sustentan la mayoría de prácticas educativas con dichas herramientas tecnológicas provienen de la corriente neovigotskiana o del aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg *et. al.*, 1995; Koschmann, 1994, Pérez- Mateo & Guitert, 2009; Roselli, 2008). Se promueve la participación y la negociación de significados entre los alumnos y los docentes, desarrollando espacios informáticos que permitan este intercambio y la elaboración conjunta del conocimiento.

Palabras Claves: TICs – Aprendizaje colaborativo – Enseñanza- Universidad - Comunicación

Summary

The arrival of the Information and Communication Technologies (TICs) has generated remarkable changes, advances and continuous reconsiderations in the field of education and training courses. The theoretical assumptions that support most of the educational practices with these technological tools are based on the neovigotskian movement or the collaborative learning currents (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg *et. al.*, 1995; Koschmann, 1994, Pérez- Mateo & Guitert, 2009; Roselli, 2008). Participation and negotiation of meaning between students and teachers are promoted developing computer labs that allow for this exchange and the participative construction of knowledge.

Key words: TICs – Collaborative Learning – Teaching – University – Communication

Introducción

Es innegable la irrupción de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la vida cotidiana de las personas a nivel mundial, desde el ingreso de la telefonía celular, los medios audiovisuales y de registro o almacenamiento de la comunicación, los ipad, iphone, redes sociales, foros virtuales, notebook, cámaras de video, entretenimiento y otros dispositivos de realidad virtual e inclusive la construcción de robots o artefactos cibernéticos de inteligencia artificial en eventos de ciencia mundial. Los avances tecnológicos presentes en las diferentes esferas de las actividades sociales han provocado nuevos fenómenos psicosociales que han sido objeto de estudio en numerosas investigaciones y artículos científicos.

Restringiendo este amplio espectro de inserción de las tecnologías exclusivamente al ámbito educativo, un rastreo histórico permite verificar la coincidencia por parte de los investigadores en señalar como un hito importante el momento de cambio en la denominación Educación por Correspondencia por la de Educación a Distancia durante la década del 80'. Sin embargo en sus inicios, diversos autores señalan que dicho período aún carecía de herramientas que propiciaran el intercambio o trabajo colaborativo, basándose en principios asociacionistas tradicionales, con módulos de trabajo individual que constaban de pautas estandarizadas, rígidas, prescriptivas y con un sistema de evaluación basado en el error y la corrección al mejor estilo conductista (Holmberg, 1990; Vivas, 2000)

En la actualidad con el rápido y exponencial avance tecnológico en contextos de enseñanza y aprendizaje, y fundamentalmente debido a la expansión de la interactividad virtual y de los intercambios dialógicos que se generan en espacios áulicos, el principal modelo que guía las prácticas educativas a distancia es el del aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg *et. al.*, 1995; Guitert & Giménez, 2000; Pérez- Mateo & Guitert, 2009; Roselli, 2008). Desde este supuesto teórico se propicia la participación de los estudiantes con los docentes, mediante diversas herramientas y espacios informáticos diseñados a tal fin.

Las TIC's en el ámbito educativo universitario

El desarrollo de las entonces denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) tuvo un crecimiento vigoroso en el último cuarto de siglo con el consecuente impacto en el campo de la educación y la capacitación. Eso indujo un sostenido avance en la investigación y desarrollo de la tecnología educativa y la reactualización de las respectivas instituciones y programas. Sin duda las modalidades educativas abierta y a distancia se han ido configurando como una parte integral de los sistemas educativos y representan tendencias democratizadoras que se esfuerzan por ampliar las posibilidades de acceso a la educación y al aprendizaje, liberando a los alumnos de las limitaciones horarias y de residencia y ofreciendo, por lo tanto, oportunidades más flexibles para el intercambio y la socialización del conocimiento.

A medida que se fue extendiendo el empleo y la familiarización con los dispositivos tecnológicos en la educación, se las comenzó a conocer con la denominación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Esta modificación no sólo se produce en un nivel nominal, sino que los nuevos avances e investigaciones tienen de aquí en adelante como eje fundamental las interacciones, pero con particular énfasis en los aspectos colaborativos de dichos intercambios, tales como fomentar, potenciar y enriquecer las interacciones sociales a través del empleo de estas tecnologías de la información. También es debido a este cambio efectuado a fines de la década de los noventa, que la antigua designación de Comunicación Mediada por Computadora (CMC) ahora varía a la denominación en inglés de Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). Precisamente fue Koschmann (1994) quien en Estados Unidos empezó a utilizar el término aprendizaje colaborativo mediado, destacándose también los trabajos de Stahl, Koschmann y Suthers (2003) fundaron dicha expresión cuya sigla es CSCL. En cuanto a las investigaciones la mayoría de los estudios se destaca por promover espacios ricos en intercambios colaborativos en grupos de estudiantes y entre los estudiantes y los docentes – tutores desde un enfoque multidisciplinario, conformado por disciplinas tales como la Psicología, la Educación, la Ingeniería, la Informática, la Lingüística, entre otras. Esta perspectiva posee como base principalmente la perspectiva sociocultural neovigotskiana, o del aprendizaje colaborativo, de amplio desarrollo tanto en América como en el continente Europeo (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg *et. al.*, 1995; Koschmann, 1994, Pérez- Mateo & Guitert, 2009; Roselli, 2008)

Las herramientas tecnológicas desde esta nueva perspectiva, adquieren preponderancia sólo si las mismas potencian las interacciones, la negociación de significados y el trabajo colaborativo entre pares y con las intervenciones de los docentes. Coincidentemente Gros (2000) en España afirma que en un proceso de aprendizaje colaborativo las partes se comprometen a aprender algo juntas en tanto la comunicación y la negociación son claves para el proceso grupal; esta autora en diferentes investigaciones analiza los mediadores informáticos como soporte para las interacciones colaborativas, donde el énfasis está en los procesos grupales colaborativos más allá de la mera función de los soportes tecnológicos.

En Canadá Scardamalia y Bereiter (1994) han elaborado, a lo largo de años de trabajo y desarrollo de teorías colaborativas, tecnologías para la enseñanza colaborativa. Estos autores canadienses primero desarrollaron un poderoso modelo de escritura desde un enfoque cognitivo (Bereiter & Scardamalia, 1987); es un modelo no sólo descriptivo, ya que trata de explicar la evolución y desarrollo de la escritura, desde el texto que efectúa un escritor novato a lo elaborado por un escritor competente. Luego dichos investigadores trabajaron en base al aprendizaje colaborativo mediado por ordenadores y diseñaron software en tal sentido, tal como el *Computer Supported Intentional Learning Environment* (CSILE) empleado por estudiantes de Psicología durante varios años de cursada, el cual se fue actualizando y mejorando hasta llegar al denominado *Knowledge Forum* (KF). El desafío de esta herramienta consistió en construir una pedagogía basada en la solución colaborativa de los problemas académicos con una responsabilidad compartida entre alumnos y profesores. También se pueden citar los trabajos pioneros del aprendizaje colaborativo mediante ordenadores de Koschmann (1994) y de Koschmann, Hall y Miyaki (2002) quienes en Estados Unidos examinaron las situaciones de aprendizaje de grupos con objetivos, actividades y recursos tecnológicos en red (Lipponen, 2002). En tanto en España se destacan los estudios con herramientas tecnológicas y plataformas de aprendizaje, como el empleo de tecnología Wikis en asignaturas con entornos colaborativos

También es conocido que la comunicación electrónica impone ciertas restricciones del canal que filtran la presencia social del interlocutor. No se percibe la presencia física del otro en algunos casos (chat, foros, mails) ni el lenguaje no verbal o paralingüístico, tampoco

existen indicadores contextuales, el interlocutor en dichos intercambios se va desdibujando y aparece el anonimato a través de un ordenador. Esto redundando en la menor disponibilidad de claves sobre la interacción que las que existen en la comunicación cara a cara por lo que esta igualación parece generar menos reconocimiento de la especificidad de la participación de los miembros del grupo. Las personas se tornan más desinhibidas, no conformistas y conflictivas al usar comunicación electrónica (Kiesler Siegel & Mc Guire, 1984; Martínez-Martínez 2001; Siegel *et. al*, 1986; Terroni, 2009; Zornoza *et. al*, 1993). Es más difícil interpretar las intenciones del remitente, es mayor la probabilidad de que surjan equívocos y más complejo resolverlos, por ende a los grupos les demanda mayor tiempo y esfuerzo lograr un resultado compartido. Se pone en juego no sólo la familiaridad de los participantes con las herramientas tecnológicas, sino también la destreza cognitiva y motriz para construir mensajes escritos que sean comprendidos por el interlocutor, con todo lo que conlleva la escritura como forma de interacción y el tipeado por ordenador para lograr consensos. Aunque los grupos se polarizan y tardan más en desarrollar líderes y consenso, su mayor rango de ideas puede producir decisiones más creativas y en algunos casos de mejor calidad, según la naturaleza de la tarea efectuada.

Se pueden citar los estudios con herramientas tecnológicas y plataformas de aprendizaje, como el empleo de tecnología Wikis en asignaturas con entornos colaborativos (Anguita-Martínez, Jarrín & Martínez Monés, 2004, Anguita-Martínez, *et. al*, 2010; Pérez-Mateo & Guitert, 2009) los que poseen desarrollos importantes en países como España. Este dispositivo presentó una gran variedad de uso, convirtiéndose en una herramienta adaptable a las necesidades de cada grupo académico. Este hecho evidencia que el wiki puede presentar más posibilidades que el espacio de debate y el área de ficheros, tanto para el almacenamiento de información, como para la comunicación. Se trata de una herramienta colaborativa donde el trabajo de equipo va sufriendo una serie de transformaciones grupales dado que el mismo puede ser editado por sus miembros. Se puede borrar, crear y modificar contenido de una página, donde todas las acciones quedan registradas en un historial de movimientos grupales.

En nuestro país se puede citar la aplicación de un groupware orientado a fomentar la colaboración y potenciar el trabajo de equipos de proyectos de investigación científicos

tecnológicos, definiendo aspectos tales como coordinación entre usuarios, cooperación en la realización de tareas y coordinación además durante todo el proceso de labor académica (Sosa, Zarco & Postiglioni, 2006). Cabe citar además la labor siempre vigente de Litwin con infinidad de estudios acerca de la utilización de las tecnologías en el ámbito educativo. Esta autora ha desarrollado la propuesta de implementar trabajos específicos dentro de un proyecto que logre familiarizar a los docentes y alumnos con las herramientas informáticas, supliendo así un empleo de módulos separados de la tarea como si fueran una plataforma de base (Litwin, Maggio & Lipsman, 2005).

También se puede mencionar en la provincia de San Luis la creación de una herramienta informática denominada MAC. Se trata de un Módulo de Aprendizaje Colaborativo que a través de la informatización se convierte en toda una metodología de aprendizaje basada en problemas: el software funciona en entornos Web y se puede utilizar en forma independiente como así también dentro de una plataforma de aprendizaje virtual como Ilias o Moodle (Olave *et al.*, 2006).

Conclusiones

Con la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se han generado nuevos escenarios de aprendizaje – enseñanza y se ha abierto un abanico de posibilidades y de nuevas variables las son objeto de investigación de numerosos trabajos de carácter científicos.

Teniendo como fundamento teórico los aportes provistos por la perspectiva sociocultural neovigotskiana, o del aprendizaje colaborativo la incorporación de dichas tecnologías al ámbito educativo (cualquiera sea el nivel de enseñanza, desde el primario al universitario y postgrado) conlleva replantear todo el escenario pedagógico con intenciones de promover el trabajo colaborativo y los procesos dialógicos entre pares y con el docente. Litwin (2005) plantea una serie de interrogantes tales como si en la actualidad se le asigna a la tecnología educativa el lugar de una mediación contextualizada o de puente cognitivo para que contribuya a generar aprendizaje; si dichas tecnologías generan nuevos modos de aprender y si a su vez este aprendizaje desarrolla nuevos procesos reflexivos o nuevas formas de pensar. Así plantea la autora, se ven modificados los procesos cognitivos debido a

las múltiples representaciones que posibilitan las tecnologías de la información, las cuales permiten a los estudiantes contactarse con ejemplos, analogías, demostraciones, simulaciones, narrativas, debates, etc. que operan a favor de la comprensión. Existen numerosas herramientas tecnológicas y día a día surgen nuevas plataformas informáticas para el aprendizaje colaborativo; con ello también se modifican las interacciones y los movimientos dialógicos de los participantes. El desafío consiste en analizar con mayor profundidad y precisión dichos movimientos discursivos, los fenómenos de andamiajes y conflictos sociocognitivos que se producen en situaciones de enseñanza – aprendizaje en el ámbito educativo.

Notas

1.- Dra. Nancy Noemí Terroni. Dra. en Psicología (UNSL), Magister en Psicología Social (UNMDP). Docente-Investigadora. CONICET -. UNMDP. Mail: nanterroni@gmail.com

Bibliografía

- Anguita-Martínez, R. ; García Sastre, S.; Villagrà Sobrino, S.; Jorrín Abellan, I. (2010) Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). 31 de diciembre de 2009. http://www.um.es/ead/Red_U/m5/
- Anguita-Martínez, R.; Jarrín, I.; Martínez Monés, A.(2004) Organización de la asignatura de nuevas tecnologías aplicadas a la educación con una herramienta telemática colaborativa (BSCW). *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATE*. 3, 1, 183-194.
- Bereiter, C.; M. Scardamalia (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En Dillenbourg, P (ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and computacional Approaches*. (pp. 1-19) .Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A.; O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. En: E. Spada y P. Reiman (Eds). *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science*, pp. 189-211. Oxford: Elsevier.
- Gros, B (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona:Gedisa.

- Holmberg, B. (1990) A paradigm shift in distance education? *ICDE Bulletin*, 22,51-55.
- Kiesler, S., Siegel, J.; McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 39,10, 1123-1134.
- Koschmann, T. (1994). Toward a theory of computer support for collaborative learning. *Journal of the learning sciences*, En Lipeponen, L. (2003). *Exploring foundations for computer supported collaborative learning*. 3, 219 – 225. <http://www.newmedia.colorado.edu/cscl/31.html>
- Koschmann, T.; Hall, R.; Miyaki. N. (Eds.) (2002). *CSCL2: Carrying Forward the Conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer supported collaborative learning. *Computer Supported Collaborative Learning, CSCL, 2002*, Colorado, EEUU. <http://newmedia.colorado.edu/cscl/31.pdf>
- Litwin, E. (2005). *De caminos, puentes y atajos: El lugar de la tecnología en la enseñanza*. Consultado 14/11/10 http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp
- Liwin, E.; Maggio, M.; Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez – Martínez, I. (2001). Efectos del anonimato en la comunicación de grupos que utilizan tecnologías asistidas por ordenador. *Anales de Psicología*, 17, 1, 121-128.
- Olave, P.; Ponce V.; Pianucci, I.; Chiarini, M. (2006). *MAC: Implementación de aprendizaje colaborativo en e-learning*. I Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. La Plata.
- Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2009). Herramientas para el aprendizaje colaborativo en red: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En San Juan Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca* 10, (1), 217-242.
- Roselli, N. (2008). La teoría del conflicto sociocognitivo y su aplicación al cambio conceptual. *12(ntes)*, 26, 13-14.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building *Communities. Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283.
- Siegel, J., Dubrovsky, V., Kiesler, S., Mc Guire, T. (1986). Group process in computer mediated communication. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37 (2): 157-187.
- Sosa, M.; Zarco, R.; Postiglioni, A. (2006). Modelando Aspectos de Grupo en Entornos. Colaborativos para Proyectos de Investigación. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 3(7), págs. 22-31.

- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2003). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En: Steven, J. (Ed.) *Cambridge handbook of the learning sciences. Cibersociedad 2.0*. Barcelona: UOC.
- Terroni, N. (2009). La Comunicación y la Asertividad del discurso en grupos Sociocognitivos con resolución de tareas decisionales. En: Richard, M.C.; Moreno, J.E. (Ed) *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento*. Buenos Aires: AACC y CIIPME-CONICET. Pp.661-681
- Vivas, J. R., (2000). Psicología y Nuevas Tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en Educación a Distancia *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 46 (2): 157-166.
- Zornoza, A., Orengo, V., Salanova, M., Peiro, J.M. y Prieto, F. (1993). Procesos de status, liderazgo e influencia en la comunicación mediada. En L. Munduate Jaca y M. Barón Duque (comp), *Psicología del trabajo y de las organizaciones*. (pp. 101-114). Sevilla: Eudema.

La Reforma del Sí Mismo en la Pedagogía de Gastón Bachelard. Reflexiones en torno a la Educación del Nivel Inicial.

Self-transformation in Gaston Bachelard's Pedagogy. Reflections concerning Education at Kindergarden Level.

Lic. Patricia Gabriela Pérez. (pgperez@unsl.edu.ar)
Universidad Nacional de San Luis. (UNSL) Argentina

Resumen

La filosofía de Gastón Bachelard es de una profunda originalidad, puede decirse que con él se introduce en el campo de la epistemología aquello que había sido expulsado del mismo: el sujeto. De este modo, intenta dar cuenta de cómo se van constituyendo dialécticamente el sujeto y sus objetos de conocimiento científico en las prácticas educativas del Nivel Inicial. Este último aspecto lleva a Bachelard a delinear una pedagogía que debe tornar posible que un sujeto llegue a ser activo, crítico, autónomo y creativo, en un devenir de enseñanza y formación. El sujeto de conocimiento se forma así, entre dos polos: el correspondiente al "racionalismo enseñante" y el correspondiente al "racionalismo enseñado". Entre estos polos, se juegan las dialécticas entre obstáculos y actos epistemológicos. Ésta relación "fácilmente patógena" requiere de un "psicoanálisis especial", denominada "vigilancia epistemológica". En este sentido, el "psicoanálisis cultural" que propone, apunta a despersonalizar este superyó autoritario que impide a un sujeto, alcanzar su autonomía intelectual. Es por ello que la pedagogía bachelardiana, es una "pedagogía del contra", que invita al sujeto a ir "contra los manuales", "contra los padres y maestros", "contra una sociedad" sin vida y sin sueños, en definitiva, "contra uno mismo".

Palabras Claves: Pedagogía. Educación. Obstáculos. Vigilancia. Sociedad.

Summary

Gastón Bachelard's philosophy is of deep originality, it can be said that with him the subject, who had been expelled from the field of epistemology, gets back inside. It attempts to depict the dialectical constitution of the subject and his objects of scientific knowledge in the educational practices of Initial Level. This leads Bachelard to the delineation of a pedagogy

that enables subjects to become active, critical, autonomous and creative in the constant unfolding of education and formation. The subject of knowledge is formed therefore, between two poles: the one that corresponds to the "teaching rationalism" and the one that corresponds to the "taught rationalism". It is between these poles that the dialectics between obstacles and epistemological acts are at interplay. This "easily pathogenic" relation needs of a "special psychoanalysis", named "epistemological vigilance". In this respect, the "cultural psychoanalysis" that he proposes, aims at depersonalizing this authoritarian super-ego that prevents a subject from reaching his intellectual autonomy. This is the reason why the bachelardian pedagogy is a "pedagogy of against" that invites the subject to go against the lifeless manuals, against parents and teachers, and against society, in short, to go "against oneself".

Keywords: Pedagogy. Education. Obstacles. Vigilance. Societal

La Filosofía de Gastón Bachelard como nuestro Punto de Partida.

La filosofía de Gastón Bachelard (1884-1962) es de una profunda originalidad, puede decirse que con él se introduce en el campo de la epistemología aquello que explícitamente había sido expulsado del mismo: la cuestión del sujeto. Con su singular estilo filosófico, Bachelard intenta dar cuenta de cómo se van constituyendo dialécticamente el sujeto y sus objetos de conocimiento científico en distintos órdenes: en la historia de la humanidad, en la constitución de un sujeto, así como en las prácticas educativas.

Precisamente este último aspecto lleva a Bachelard a delinear una nueva pedagogía en coherencia con sus fundamentos filosóficos. Esta pedagogía bachelardiana, apenas esbozada en el Nivel Inicial pero de gran valor, plantea las condiciones de una práctica que debe tornar posible que un sujeto llegue a ser activo, crítico, autónomo y creativo, en un devenir de enseñanza y formación.

Es por ello que Bachelard intenta dar cuenta de los procesos de constitución de los sujetos y de los objetos de conocimiento. El sujeto de conocimiento científico se forma así, "entre" dos polos: el correspondiente al maestro ó el "racionalismo enseñante" y el

correspondiente al alumno ó el “racionalismo enseñado”. Entre estos polos del interracionalismo, se juegan las dialécticas entre obstáculos y actos epistemológicos.

La Vigilancia del Sí Mismo y la Reforma del Ser.

Para poder avanzar en el conocimiento científico, sólo cabe romper, cortar con los obstáculos epistemológicos. Aquí nos encontramos con el concepto de “ruptura epistemológica”, entendida como un acto, como un acontecimiento que implica un corte con los obstáculos epistemológicos. A su vez, estos obstáculos posibilitan la emergencia de otro acto epistemológico: el de la construcción de un nuevo objeto de conocimiento científico.

En este campo interpsicológico, destacamos que lo que antes hemos denominado “obstáculos epistemológicos”, ahora los llamaremos “obstáculos pedagógicos”. En este sentido, tanto el maestro como el alumno tienen siempre una trama singular de obstáculos epistemológicos, que en la práctica docente operan como obstáculos pedagógicos. Por su parte, el alumno no es una página en blanco que llega al aula sin conocimientos previos, sino que éste sujeto, es sujeto del obstáculo epistemológico (el sujeto de la experiencia básica, la opinión, el lenguaje común, las imágenes familiares, etc.), es decir un sujeto pre-construido.

Asimismo, el maestro tiene sus propios obstáculos epistemológicos (particularmente, el obstáculo de las ideas adquiridas). Tanto los obstáculos de los alumnos como de los maestros, están presentes y activos en las prácticas pedagógicas cotidianas, frenando pero también posibilitando los procesos de construcción de nuevos conocimientos. En este contexto, el maestro que Bachelard concibe ha de ser capaz de brindar las herramientas adecuadas para que sus alumnos puedan operar una ruptura con los obstáculos epistemológicos, lo cual sólo es posible si ese maestro se aboca a trabajar sobre sí mismo, intentando romper con sus propios obstáculos epistemológicos.

Pero con frecuencia los maestros desconocen la presencia y la acción de los obstáculos epistemológicos. De aquí que, con frecuencia, “no comprenden” que sus alumnos no comprendan, ni tampoco están dispuestos a modificar sus modalidades de enseñanza: “En la educación, la noción de obstáculo pedagógico también se desconoce. A menudo me

ha sorprendido el hecho de que los profesores... no comprenden que no se comprenda. Son pocos los que han profundizado en la psicología del error, de la ignorancia, de la irreflexión..." (Bachelard, 1989, p. 191).

Así es que, al no haber profundizado en estas cuestiones, los maestros tampoco reconocen sus propios errores y obstáculos, por lo que no se plantean cambios: "A lo largo de una carrera ya larga y diversa, no he visto nunca un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso precisamente porque se cree un maestro. El que enseña manda" (Bachelard, 1989, p. 192). Es por ello que para Bachelard, ésta relación "fácilmente patógena" requiere de un "psicoanálisis especial", denominada "vigilancia epistemológica".

Esta vigilancia del sí mismo, constituye un psicoanálisis del "superyó cultural" ó del "superyó intelectual". Bachelard retoma aquí la "segunda tópica" de Sigmund Freud, particularmente el concepto de "superyó", que refiere a una instancia inconsciente de auto-observación y juicio moral en el sujeto, que de modo activo "...se manifiesta en nosotros como suma de las personas que nos juzgan; que, sobre todo, nos han juzgado, también que podrían virtualmente juzgarnos" (Bachelard, 1978, p. 71).

De este superyó freudiano, Bachelard va a recortar un aspecto, referido a lo que nos juzga, nos ha juzgado y podría juzgarnos en la vida del conocimiento, a partir de determinados valores culturales. En este sentido, el psicoanálisis cultural que se propone, apunta a "despersonalizar" este superyó arbitrario y autoritario formado históricamente, que censura e impide a un sujeto, su crecimiento autónomo en la vida del conocimiento.

De modo tal, que este superyó pueda ir dejando paso a un superyó "psicoanalizado", un superyó capaz de dar permiso para equivocarse, para arriesgarse a emprender nuevas búsquedas y así recrear libremente los legados culturales. En estos movimientos, éste psicoanálisis del superyó intelectual lleva a remover y a modificar las marcas que han dejado en un sujeto sus padres y educadores.

En el contexto del desarrollo de esta cuestión, Bachelard se detiene especialmente en una patología propia de los padres y educadores: el "Complejo de Casandra", que implica por parte de éstos un "abuso del saber". Casandra es una figura de la mitología griega presente en la Iliada; una joven troyana ciega quien, a pesar de no ver, se cree capaz de

profetiza lo que va a acontecer. Haciendo uso de sus poderes adivinatorios, Casandra anuncia al rey Agamenón que éste será asesinado cuando regrese a su palacio, lo que finalmente sucede tal como lo anticipara Casandra.

De aquí toma su nombre este complejo, que se refiere a esa posición de omnisciencia dogmática de los padres y de los maestros, quienes a partir de su “experiencia de vida” y de “su saber”, se creen con el poder de profetizar con respecto al futuro de un niño, gozando sádicamente cuando tal profecía se cumple. Expresiones tales como: “Ya vas a ver, te va a pasar esto...” ó “Te dije que esto te iba a pasar...”, tienen que ver con este complejo y su sadismo. Este dogmatismo profético “...pretende apoyarse en ‘una experiencia de la vida’ para prever el porvenir de la vida... En realidad, cuando más edad tenemos, más nos equivocamos sobre las posibilidades de vida de la juventud. A todo lo largo de la vida de un educador convendría denunciar un complejo de Casandra que oscurece el examen de las posibilidades, que desvaloriza, como dice el poeta, ‘el oro de lo posible’... En muchos sentidos ese complejo de Casandra arma un sadismo de educador. El porvenir profetizado es una sanción que parece carecer de réplica” (Bachelard, 1978, p. 75).

Si un maestro no se dispone a un psicoanálisis de superyó cultural, no podrá romper con sus obstáculos epistemológicos y por lo tanto, podrá dejar marcas negativas en sus alumnos pequeños. El maestro que no emprende una vigilancia intelectual de sí mismo, se aboca a una vigilancia autoritaria del alumno, que es “... particularmente nociva. Puede marcar para siempre a un psiquismo aterrorizado en sus primeras impresiones por un dominador. Ciertas amenazas determinan miedos imborrables” (Bachelard, 1978, p. 73).

Hacia una Otra Pedagogía para abordar la Práctica Educativa en el Nivel Inicial.

Es por ello que la pedagogía bachelardiana, es una pedagogía del “contra”. La actividad racional va en contra de la actividad de la imaginación. Recordemos la filosofía dualista, complementaria y dialéctica. Para la dialéctica de la imaginación, la síntesis es lo primero; para la dialéctica de la razón, la síntesis es lo último. Pero a pesar de estas diferencias, ambas son activas y van en contra de lo inmediatamente dado. Asimismo, la

razón necesita de la imaginación para poder ir en contra de ella, pues sólo se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo todo lo que se opone a la forma racional.

Según George Jean (Jean, 1989), esta “pedagogía del contra”, invita a ir “contra los manuales”, “contra los padres y maestros”, “contra una sociedad” sin vida y sin sueños y en definitiva, “contra uno mismo”. En cuanto a los manuales, con frecuencia éstos nos enseñan una ciencia inmovilizada. Lo que los manuales repiten son pensamientos que están muertos o a punto de morir. Los manuales, como ciertas formas de la memoria, inmovilizan el pensamiento racional del niño, que debe ir progresivamente haciendo prueba de sus progresos. Sin embargo, los manuales pueden ser dinamizados, si los maestros enseñan a los niños a trabajar con y contra los libros.

Asimismo, la pedagogía bachelardiana va contra los padres y maestros, en el “Complejo de Prometeo”, Bachelard da cuenta de los procesos por los cuales el niño, por saber tanto ó más que sus padres y sus maestros, desobedece los mandatos de los adultos a las prohibiciones de jugar con el fuego. Retomando la figura de la mitología griega, aquel que, desobedeciendo mandatos divinos, roba el fuego a los dioses y se lo entrega a los hombres, recibiendo por ello, una eterna condena. Bachelard elabora esta noción, de gran relevancia en la constitución del sujeto de conocimiento y de hondas implicancias pedagógicas, subrayando que los miedos infantiles de quemarse con fuego provienen ante todo de prohibiciones sociales, son los padres y los educadores quienes imponen “no tocar” y “no jugar” con el fuego.

De modo que para el niño, atreverse a tocar y jugar con juego implica una desobediencia a un mandato social, un acto de autonomía, una experiencia que supone dificultades, por la cual puede llegar a pagar el precio de una quemadura, pero que es necesaria para comprender mejor al fuego y “saber” de él tanto ó más que los adultos. En el niño que roba fósforos para encender un fuego, se juega este “Complejo de Prometeo”, que reúne en sí todas las tendencias que empujan a un niño a saber más que sus padres o más que sus maestros. “La pedagogía del contra” se fundamenta en este Complejo, saber más que los adultos, exige un acto de desobediencia en contra de los mismos para poder alcanzar la autonomía en la vida del conocimiento.

En este sentido, la pedagogía del “contra” se opone a los maestros que no intentan el ejercicio de la vigilancia epistemológica, considerando que “...todo cambiaría si se planteara el problema de la vigilancia en la dialéctica del racionalismo enseñante y del racionalismo enseñado. En ella la crítica tiene los dos sentidos, va del maestro al alumno pero también del alumno al maestro. En ella juegan ambivalencias que es preciso señalar. El discípulo desea la vigilancia y al mismo tiempo la teme. Entre la necesidad de ayuda y la necesidad de autonomía hay una justa medida difícil de mantener” (Bachelard, 1978, p.76)

La vigilancia epistemológica promueve la crítica en los maestros, dejando de ser aquellos que nunca se critican ni aceptan las críticas de otros porque creen que “nunca se equivocan”. A partir de esta creencia, no se vigilan a sí mismos, sino que vigilan autoritariamente al alumno y lo critican en nombre de una autoridad incuestionada, legítima y justa. En cambio, si un maestro se vigila a sí mismo, no se convertirá en un maestro cómodo y blando, sino en un maestro dialogante y no dogmático, un maestro con una “severidad justa”, capaz de ir encontrando en cada caso esa “justa medida” entre la ayuda y la autonomía de sus alumnos. Con esta “severidad justa”, propondrá a sus alumnos las “experiencias objetivas”, los “encadenamientos racionales” y las “realizaciones estéticas” que promueven el progreso psíquico y favorecen la creación cultural.

La “pedagogía del contra” es también una pedagogía que se opone a una sociedad sin vida y sin sueños. Una sociedad, en la que ya no se trabaja en la escuela, y por lo tanto, no pueden emerger nuevas obras de valor cultural ni pueden formarse sujetos que accedan a recrear libremente el legado cultural. Por lo tanto, en estas sociedades, se tiende a la repetición, a la conservación y a la muerte. La utopía bachelardiana, en cambio, apunta a hacer “una sociedad para la escuela”, pues Bachelard toma a la escuela como la institución social en la que la razón de maestros y alumnos produce activamente conocimientos científicos, en un trabajo compartido que implica colaboraciones, enseñanzas, críticas y vigilancias.

Todo ello va construyendo una sociedad basada en los valores del conocimiento, en la medida en que se pueden ir sublimando valores e intereses vitales a favor de intereses culturales más elevados: “No hay ciencia sino mediante una escuela permanente. Esta escuela ha de fundar la ciencia. Entonces los intereses se invertirán definitivamente: la

Sociedad se hará para la Escuela, y no la Escuela para la Sociedad” (Bachelard, 1991, p. 297). La sociedad que no se va construyendo desde y para la escuela, es una sociedad que se opone a una propuesta pedagogía que apuesta a una reflexión ética, política y cultural.

A Modo de Conclusión.

En la Educación Inicial, el maestro es él mismo el obstáculo más fuerte de su propio avance, la “pedagogía del contra” se dirige justamente contra el obstáculo de “uno mismo”. Este obstáculo, es considerado como la síntesis de todos los obstáculos, es causa de frenos en el progreso del conocimiento, a partir de lo cual plantea la necesidad de “desplazar” los intereses que constituyen la “base afectiva del conocimiento”.

En este sentido, la vigilancia epistemológica debe posibilitar la ruptura con los propios obstáculos epistemológicos, de modo tal que la remoción de obstáculos posibilite la construcción de nuevos objetos de conocimiento, el crecimiento psíquico y la producción cultural. Ahora bien, esta vigilancia intelectual requiere “formación” del sujeto, que es “reforma”, “rectificación” de sí y conversión de sus intereses vitales, para ponerse al servicio de la creación cultural “... toda cultura científica debe comenzar... por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar” (Bachelard, 1991, p. 21).

Para Bachelard, es la ciencia la que da a la razón “motivos para evolucionar”. En la época en que Bachelard escribe, reconoce la poderosa presencia en la cultura contemporánea de un “nuevo espíritu científico”, y piensa que a partir de este nuevo espíritu científico debe surgir una epistemología y una pedagogía nueva, al respecto expresa: “Debemos aprovechar todas las enseñanzas de la ciencia, por especiales que sean, para determinar estructuras espirituales nuevas. Debemos comprender que la posesión de una forma de conocimiento es automáticamente una reforma del espíritu. Nos hace falta, pues, dirigir nuestras investigaciones por el lado de una nueva pedagogía” (Jean, 1989, p. 176).

Esta nueva pedagogía tendrá lugar, si el maestro se pone a la altura de las problematizaciones y los debates contemporáneos de su disciplina, en el horizonte de una cultura general científica que reconozca las más relevantes revoluciones científicas de su tiempo. Sólo así, educándose podrá educar a partir de una incesante reforma de sí y de un trabajo permanente en el aula del Nivel Inicial.

Bibliografía.

- Bachelard, Gastón. (1991). *La formación del espíritu científico*. Bs. As: Siglo XXI.
- Bachelard, Gastón. (1989). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bachelard, Gastón. (1985). *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, Gastón. (1978). *El racionalismo aplicado*. Bs. As. Paidós.
- Bourdieu, Pierre. (1994). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Jean, George. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: FCE.

Nudos para la formación de investigadores en Educación. Una posible propuesta.

“Knots” for the training of educational researchers. A possible proposal.

Esp. Roberto Araya Briones(*) (araya.briones@gmail.com)
Universidad Nacional de San Luis. San Luis - Argentina

Resumen

Presentamos en este trabajo una propuesta para la formación de investigadores en Educación en el Nivel Superior Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Dicha propuesta surge de la reflexión de las diferentes problemáticas que configuran las prácticas de investigación educativa en nuestros alumnos de grado en la carrera de Ciencias de la Educación y de pos grado en nuestra Facultad. También surge de la revisión de una amplia bibliografía sobre dichas problemáticas en el campo de las Ciencias Sociales.

Se presenta en primer lugar, algunas de las problemáticas en las *prácticas investigativas* ampliamente conocido por todos, en las Ciencias Sociales y en Educación, y su expresión en nuestra facultad. En segundo lugar, desarrollamos algunas reflexiones sobre las problemáticas en la *formación de investigadores* en ciencias sociales y educación y cómo éstas se presentan y atraviesan también las prácticas investigativas de nuestros alumnos de grado y posgrado en nuestra Facultad. En tercer lugar, efectuamos algunas reflexiones sobre los conceptos de a formación y enseñanza en el nivel superior que nos han permitido pensar una posible propuesta para la formación de investigadores en educación. Y por último proponemos un modelo para la formación de investigadores tanto en el grado como en posgrado que hemos denominado “NUDOS”.

Palabras Claves: Formación de Investigadores, Modelos de Nudos, Investigación Educativa

Summary

In this paper we present a proposal for the training of researchers in the Superior Level in the Faculty of Humanities of the National University of San Luis (Argentina).

This proposal arises from the reflection upon the different issues that shape the practices of educational research in our graduate and postgraduate students in the career of Educational Sciences in our faculty. It also emerges from the review of extensive literature on these issues on the field of social sciences. On a first instance we present some of the issues in *research practices* widely known to all, both in Social Sciences and Education, and their expression in our faculty. Secondly, we develop some reflections on the key issues in the training of researchers in Social Sciences and Education and how they appear and face research practices of graduate and postgraduate students in our Faculty. Thirdly, we make some reflections upon the concepts of training and education in the Superior Level that have allowed us to think a possible proposal for the training of researchers in Education. Finally, we propose a model for the training of researchers, in both graduate and postgraduate levels, that we have called "knots".

Keywords: Training of Researchers, Knots Models, Educational Research

Introducción

Presentamos en este trabajo una propuesta para la formación de investigadores en Educación en el Nivel Superior Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), que denominamos "NUDOS". Ésta tiene la intención de avanzar sobre diversas problemáticas que atraviesan y configuran nuestras prácticas en la formación de investigadores en Educación tanto en el grado como en el posgrado en nuestra Facultad.

Dicha propuesta surge de la reflexión de las diferentes problemáticas que configuran las prácticas de investigación educativa en nuestros alumnos de grado en la carrera de Ciencias de la Educación y de pos grado en nuestra Facultad. También surge de la revisión de una amplia bibliografía sobre dichas problemáticas en el campo de las Ciencias Sociales.

Dichas problemáticas nos llevaron a preguntarnos ¿Cómo se llega ser un investigador en educación?, ¿Cómo se forma un investigador? Al respecto hay dos grandes líneas. La primera, como reza el lema, es “a investigar se aprende se aprende investigando”, es decir, en la práctica. La segunda entiende que se aprende haciendo, al lado de un “maestro” - en el mejor de los casos-, o al interior de los proyectos de investigación o durante la realización de las tesis de posgrado, fundamentalmente a nivel del doctorado.

Tradicionalmente la formación de investigadores es considerada un efecto que debe producir la formación de posgrado, dándole escasa importancia en el grado. Dicha formación ha estado, centrada en la modalidad de cursos obligatorios de metodología de la investigación, talleres de tesis, tutorías, en el marco de los programas de posgrado, cuyos contenidos han estado centrados básicamente en dos dimensiones: lo metodológico-instrumental y lo epistemológico.

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo presentamos, en primer lugar, algunas de las problemáticas en las *prácticas investigativas* ampliamente conocido por todos, en las Ciencias Sociales y en Educación, y su expresión en nuestra facultad.

En segundo lugar, desarrollamos algunas reflexiones sobre las problemáticas en la *formación de investigadores* en ciencias sociales y educación y cómo éstas se presentan y atraviesan también las prácticas investigativas de nuestros alumnos de grado y posgrado en nuestra Facultad.

En tercer lugar, efectuamos algunas reflexiones sobre los conceptos de a formación y enseñanza en el nivel superior que nos han permitido pensar una posible propuesta para la formación de investigadores en educación.

Y por último proponemos un modelo para la formación de investigadores tanto en el grado como en posgrado que hemos denominado “NUDOS”. Dicho modelo se sustenta en algunos los aportes de la pedagogía de la formación, la didáctica crítica y la topología.

Consideramos necesario para la formación de futuros investigadores comprometidos con la realidad educativa, abrir espacios de reflexión y debate sobre la formación de investigadores y las prácticas investigativas, además de la discusión e intercambio permanente con los aportes del campo ciencias sociales, de forma tal que permita llevar

adelante investigaciones educativas idóneas y rigurosas que posibiliten o aporten o incluso puedan permitir una transformación de la compleja realidad educativa.

1. Problemáticas (1) que atraviesan y configuran a las Prácticas de Investigación en el Nivel Superior en Ciencias Sociales y en Educación.

Coincidimos con Wainerman, *et al*, (2010) en que muchas veces lo que se considera investigaciones educativas, son afirmaciones normativo-prescriptivas, con una fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber o lo que quiere que sea la realidad. Esta problemática estaría relacionada al menos con dos tipos de actividades: *“la formulación, elaboración y desarrollo de proyectos por una parte y, el análisis y la evaluación metodológica y teórica de proyectos, de informes de investigación, por otra. Es decir, herramientas para producir conocimiento científico válido y herramientas para evaluar la validez del conocimiento producido”*. (Wainerman, *et al*, 2010:12).

Con respecto al primer tipo de actividades, es sabido que existe un cúmulo de dificultades para la elaboración de los trabajos de investigación desde las primeras instancias y a lo largo de todo el proceso de investigación, tanto en el grado como en el posgrado. Problemáticas que nos tocan de cerca en nuestras prácticas de investigación con los alumnos de grado, posgrado y tesis en nuestra Facultad.

En ese contexto advertimos, por ejemplo, que la mayoría de los alumnos de los últimos años de la carrera de Ciencias de la Educación expresan discursivamente adherir a un posicionamiento epistemológico desde una mirada constructivista, crítica o hermenéutica. Sin embargo, dicha posición no pueden asociarla a un enfoque metodológico, por lo cual los aspectos epistemológicos van por un lado y las técnicas metodológicas van por otro. Esta problemática se visualiza en los diseños de investigación elaborados por los estudiantes donde vinculan los aspectos epistemológicos con los metodológicos sin tener en cuenta sus fundamentos o su legitimidad.

Además, cuando analizan sus propias experiencias investigativas del trayecto curricular ya realizado -durante el cursado de las asignaturas metodológicas- advertimos que las mismas, en su mayoría, se acercan más a una posición epistemológica pos-positivista,

vinculada indistintamente a metodologías cualitativas y/o cuantitativas. Algo parecido ocurre con tesis y proyectos de investigación.

Se desprende de esto una **matriz investigativa** (2) caracterizada por una **disyunción de los aspectos epistemológicos de los metodológicos** en las prácticas investigativas.

A pesar de aquella disyunción, creemos que existe una importante relación entre ambos aspectos -metodológicos y epistemológicos- en el corazón mismo del proceso de investigación. Sin embargo, lo metodológico-procedimental pareciera mantenerse constante desde hace un tiempo. En cambio, actualmente habría un fuerte movimiento de debate sobre los aspectos epistemológicos en las ciencias sociales que nos hace repensar las implicancias metodológicas para la formación en investigación educativa y en Ciencias Sociales. Aspecto, que dada su importancia mencionamos, pero que no desarrollaremos aquí.

Con respecto al segundo tipo de actividades (lectura y evaluación de producciones científicas), *“es un hecho constatable de que quienes leen investigaciones publicadas en diferentes medios prestan atención fundamentalmente a los resultados, dando por válidos los procedimientos, los datos y el diseño empleado en su producción; ni que hablar de la adecuación entre los objetivos y el diseño, que habitualmente no es examinada”* (Wainerman, et al, 2010:13). A esto es necesario agregarle, que no sólo ocurre esto con los que leen investigaciones publicadas, sino también con los que evalúan (jurados) las producciones científicas (tesis, proyectos) en diferentes instancias.

Esto se manifiesta, claramente, en las dificultades de nuestros alumnos y tesis a la hora de analizar informes de investigaciones educativas publicadas en revistas de educación. En este sentido advertimos que los mismos tienen dificultades para analizar la posición paradigmática de/l lo/s autores, la posición teórica disciplinar o incluso el tipo de diseño metodológico, la estrategia de análisis de datos/información y, la mayor dificultad se encuentra en el análisis de la coherencia o calidad del trabajo.

Con respecto a la evaluación de la tesis de grado, y en algunas tesis de posgrado, podemos advertir, en base a algunas experiencias como director de tesis o como jurado, que muchos evaluadores centran su valoración en el desarrollo del contenido teórico-disciplinar

del trabajo sin importar la estrategia metodológica utilizada, ni en la coherencia entre el abordaje del problema y objetivos de investigación.

Otro aspecto importante que atraviesa a las prácticas de investigación educativa y a la formación de investigadores en Educación son las políticas de investigación implementadas en la Argentina a partir de década de los `90, tales como el programa de incentivos a la investigación científica. Dicho Programa creado en noviembre de 1993, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, propuso como objetivo fundamental la promoción de las tareas de investigación en el campo académico, una mayor dedicación a la actividad universitaria y la generación de equipos de investigación. Sin embargo esta reforma, como afirma Wainerman, et al, (2010:20), *privilegió el logro de metas de manera inmediata, con escasa preocupación por el diseño de los caminos para llegar a ellas (formación en investigación)(3); “se puso el carro delante del caballo comenzando por el otorgamiento de subsidios y por la evaluación antes que por la formación en investigación y en el ethos científico que vienen de la mano de la socialización académica”* (Wainerman, et al, 2010:20)

Como se advierte, estos problemas son ampliamente conocidos por todos y también nos atraviesan, configuran y persisten aún en muchas de las prácticas de investigación educativa en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

A partir de la reflexión de estos obstáculos y su persistencia, nos preguntamos ¿cómo se forman los investigadores en educación? Ya que para poder abordar estos obstáculos es necesario problematizar la formación de investigadores tanto en el grado como en el posgrado. Por ello a continuación, problematizamos las dificultades, en orden a pensar una posible propuesta de formación.

2. Problemáticas en la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales y Educación.

Presentamos aquí algunas reflexiones en torno a algunas problemáticas en la enseñanza y preparación de investigadores, muchas de ellas ya conocidas en el campo de las ciencias sociales, y como éstas se expresan y nos atraviesan también en el contexto de nuestra Facultad.

Algunas de ellas han sido señaladas por Raúl Rojas Soriano en 1992 y reiteradas por Catalina Wainerman en el año 2010.

Según Raúl Rojas Soriano, ya en el año 1992 y en marco de la Universidad Autónoma de México (UNAM), señala algunas de las problemáticas en la preparación de investigadores en algunas de las instituciones de nivel superior:

- 1.- *Separación de los elementos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación*
- 2.- *Presentación de esquemas o modelos de investigación como un continuo de pasos o etapas que deben seguirse mecánicamente para alcanzar la verdad científica*
- 3.- *La desvinculación entre los planteamientos teóricos sobre la investigación y los problemas propios del medio profesional en donde el egresado va a trabajar. La formación de investigadores, concretamente, la metodología se presenta en forma abstracta, aislada de las condiciones socio-históricas en que vive y trabaja el alumno*
- 4.- *La exposición de los temas metodológicos está bajo la responsabilidad del profesor, mientras que los alumnos asumen una actitud pasiva o cuanto mucho sólo participan con dudas o preguntas.*
- 5.- *La realización de talleres de investigación reproduce vicios y deficiencias de la enseñanza tradicional: poca participación, pobre discusión.*
- 6.- *La falta de productos concretos que permitan materializar las indicaciones metodológicas.*
- 7.- *La desvinculación entre método de investigación y método de exposición” (Rojas Soriano, R., 1992: 30-31).*

Según (Wainerman, et al, 2010:11): *“(…) la artesanía de la investigación no se aprende (ni se enseña) sólo en los cursos específicos de metodología (donde se transmite el saber explícito). Se aprende al hacer, al ver a los maestros, y al hacer con ellos en su taller (donde se transmite de modo implícito un oficio, una experiencia)” “(…) los libros de texto de metodología y técnicas tienden a “rigidizar”, a estereotipar y, a veces a idealizar el proceso de investigación como si los investigadores tuvieran en claro su problema y desde el principio trazaran su camino de acuerdo a un conjunto de reglas, que al seguirlas prolijamente les asegura el éxito. Los textos, artículos e informes de investigación publicados,*

por otra parte, raramente dan pautas acerca de lo ocurrido tras el escenario...” (Wainerman et al, 2010:12).

Estas problemáticas que atraviesan a la enseñanza de la investigación en ciencias sociales y en educación en México son similares a los que acontecen en nuestra Facultad.

Habría todavía hoy, un predominio de modelos tradicionales o normativos, basados en una racionalidad técnica, para enseñar a investigar en muchos de los cursos de grado y posgrado, en varias instituciones de Educación Superior y especialmente en nuestra Facultad. Dichos modelos están centrados en la enseñanza no está problematizada de la metodología como una disciplina básicamente instrumental y separada de las cuestiones epistemológicas.

No desconocemos la historia de la formación en investigación. Durante mucho tiempo la enseñanza de la investigación en educación y en Ciencias Sociales, ha estado centrada en una concepción técnico-instrumental, con una epistemología general válida para todas las disciplinas, que provenía de las ciencias naturales asociada fuertemente al paradigma positivista y pos-positivista. Concepción que funcionaba -y nos arriesgamos a decir que funciona aún hoy, con algunas excepciones- como ideal científico en varias instituciones de educación superior.

Desde estos modelos el proceso de investigación y sus componentes se presentan muchas veces como aspectos desconectados entre sí; lo metodológico aparece desconectado de lo epistemológico, y a su vez ambos, separados de lo teórico disciplinar y de los aspectos políticos y éticos, los cuales muchas veces no aparecen como aspectos que atraviesan y configuran a la formación de un investigador.

Desde la didáctica de nivel superior se plantean también algunas dificultades en la enseñanza en este nivel de modo general, pero que atraviesan también la enseñanza de la investigación educativa, y que nos parece importante tener en cuenta para la formación de investigadores en educación.

Uno de los problemas importantes de la enseñanza, en el nivel superior, es la *tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico* (Vain, P., 1998). Una importante proporción de docentes universitarios no poseen formación pedagógica, por lo cual, el acento está puesto en las

cuestiones teórico - disciplinares, con un menosprecio por los aportes pedagógico-didácticos para la enseñanza en el nivel superior.

Es frecuente observar, señala Vain, P. (1998), en los programas de las asignaturas que están organizadas según un ordenamiento compatible con la lógica de la disciplina a enseñar. Esto genera un problema epistemológico, ya que se presentan las ciencias como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente, el conocimiento es un saber cristalizado, y no conflictivo. Comenzar por definir el objeto disciplinar sin conocer los problemas de la disciplina es básicamente incompatible con la idea de interioridad con el conocimiento (Edwards, V., 1993).

Estas investigaciones ponen de manifiesto diversas problemáticas de la enseñanza universitaria y el proceso de preparación de investigadores que repercuten en distintos contextos y también nuestra facultad. Sin embargo, en estos trabajos no se advierte una reflexión respecto de las diferentes posturas acerca de lo que se entiende por enseñanza o preparación de investigadores, y mucho menos sobre el concepto de formación. Por ello nos parece importante revisar dichos conceptos como base para pensar una posible propuesta de de formación de investigadores en educación que nos permita avanzar sobre las problemáticas que nos atraviesan.

3.- Enseñanza y/o Formación de investigadores en educación

Presentamos a continuación algunos elementos teóricos que nos pueden permitir pensar las relaciones y diferencias entre los conceptos de enseñanza y formación para pensar una propuesta la formación de investigadores.

Según Vain, P (1998) se entiende la enseñanza como una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este, mediación que se hace posible por la presencia de un tercero (el docente), cuya función es facilitar la apropiación. Una mediación que nos aproxime a una "buena enseñanza" Fenstenmacher (1989), que pone el acento en dos líneas; una moral y otra epistemológica. La primera corresponde a la pregunta por las acciones docentes que pueden justificarse basándose en principios morales y, la segunda por la pregunta si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo crea o entienda.

En cambio, la formación, para Ferry, implica entender que “...formarse es *adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma*” (Ferry, G. 1997:53) Para este autor la formación es, en sí un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión; es una dinámica de desarrollo personal, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá (Ferry, G., 1997).

Conforme a estas consideraciones se puede afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe sino que, cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma ayudados por los mediadores. Esos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. operan como facilitadores en el proceso formativo. Esta dinámica de desarrollo personal se despliega en espacios diseñados especialmente de manera tal que facilite procesos de objetivación y subjetivación

Desde esta perspectiva la formación está ligada con la adquisición de capacidades para **saber, saber - hacer y ser**. Beillerot (1996) define el saber cómo todo aquello que es adquirido, construido y elaborado por los sujetos, por el estudio o la experiencia. Todo saber es a la vez individual y social y es producto de una actividad. El saber no es un potencial sino una disponibilidad que no existe y que tiene lugar en la realización.

El *saber - hacer* es una posibilidad de modificar una parte de lo real acorde a una intención manifiesta. Está por ende conectado con lo individual.

El *ser*, relacionado con la posibilidad de realizar un retorno sobre sí mismo, un camino de análisis y reflexión personal.

El saber se liga entonces al poder, al actuar y al hacer.

En el campo de la formación de investigadores en educación - entre otros posibles – se busca que los sujetos logren la adquisición de *saberes* para analizar y reflexionar el oficio de investigador. *Saber-hacer* para desarrollar estrategias que sean adecuadas a las necesidades que cada situación requiere y *Ser* conscientes de los deseos que se ponen en juego, poder hacer un análisis de la propia implicación. (Finkelstein y Lucarelli, 2003); en cambio, desde los modelos tradicionales – normativos desde una a racionalidad técnica generalmente se apunta a formar un práctico competente que pueda resolver problemas instrumentales sin dar lugar a ambigüedades. Desde este punto de vista la “*competencia*

profesional” es la aplicación de teorías y técnicas que derivan de la investigación científica para la solución de problemas instrumentales de la práctica. Esto resulta sencillo en situaciones familiares, pero no sirve en aquellas en que el problema no resulta inicialmente claro y no hay relación directa entre éste y las teorías disponibles y *ésta es justamente la diferencia entre modelos normativos y comprensivos*.

Entendemos aquí el dispositivo (pedagógico) “...*como conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica*” (Souto, M., 1999: 104). El dispositivo se piensa en base a la idea de estrategia abierta a lo aleatorio, a la incertidumbre y está pensado con la posibilidad de modificaciones continuas en base al análisis de situaciones complejas cambiantes (Souto, M., *et al*, 2000). Como artificio técnico, el dispositivo, es un espacio estratégico en una red de relaciones y una combinatoria de componentes complejos que trabajan desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera. Es una red de relaciones atravesada por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc. (Souto, M., *et al*, 2000)

Apostar a la formación en investigación implica establecer relaciones por medio de un proceso dialéctico entre teoría y práctica vía los dispositivos pedagógicos y mediaciones que se implementan para ello. En este marco, creemos que los dispositivos pedagógicos centrados en la articulación teoría-práctica podrían ser superadores de una perspectiva instrumental porque le proporciona dos nuevos sentidos a la formación.

En un *primer sentido*, posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos acerca de esos procesos (Finkelstein y Lucarelli, 2003). En un *segundo sentido* inscribe en la dimensión estratégica de la disciplina, en sus formas de intervención para definir las modalidades con que un docente estructura sus acciones para la enseñanza de manera tal que busca las mejores definiciones para desarrollar los procesos del aula.

Con estos nuevos sentidos, creemos que la articulación teoría-práctica podría atravesar todos los componentes de la situación didáctica, así como los relativos a la formación de los sujetos involucrados en la misma. Dicha articulación se fundamenta en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista propia del positivismo; desde ese lugar teoría y práctica se sintetizarían en la praxis, como modo específico de conocer del hombre, a partir de lo cual se abren espacios para trasladar al contexto didáctico esos principios. (Finkelstein y Lucarelli, 2003)

Por último, acordamos aquí en reconocer como orientadores de las acciones en la enseñanza, siguiendo a Lucarelli (2008), a los principios de la *didáctica crítica* en el Nivel Superior en el marco de la perspectiva de la formación, según Ferry. Uno de ellos es la *multidimensionalidad*, esto es, el reconocimiento de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de los procesos. Y otro es, la *contextualización* de las acciones en cuanto a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido. Creemos que la formación de investigadores educativos, tanto en el grado universitario como en el posgrado, podría abordarse desde esta perspectiva. Esto podría permitir la configuración de relaciones de interioridad con el conocimiento y a la vez el desarrollo y la transmisión de saberes respecto del oficio de la investigación.

4.- NUDOS (4). Una posible propuesta para la formación de investigadores en educación.

En las últimas décadas la formación investigativa en el campo educativo ha estado impregnada por un enfoque de enseñanza basado en el lema "*aprender a investigar se aprende investigando*"; configurado básicamente por las dimensiones metodológica y epistemológica, pero suele dejar de lado la dimensión (4) política y teórica de las prácticas investigativas en la formación de investigadores, además de otras perspectivas epistemológicas y aportes metodológicos que circulan como movimientos instituyentes en el marco de la actual crisis de las ciencias sociales. Las prácticas investigativas son prácticas sociales multideterminadas y complejas que están configuradas por las dimensiones: política, epistemológica, metodológica y teórica, enmarcadas en un contexto socio-político y cultural conflictivo y contradictorio.

Teniendo en cuenta la dinámica y problemáticas actuales de las prácticas de investigación educativa en nuestra Facultad como en otros contextos, se presenta **un modelo de formación de futuros investigadores en educación** que hemos denominado **“Nudos”**.

Éste se basa en una epistemología dialéctica que parte de la problematización de la realidad educativa y el campo de la investigación educativa situados en un contexto socio-histórico-político. Este punto de partida sienta las bases para la decisión de los abordajes metodológicos -cualitativos, cuantitativos o mixtos- de problemáticas educativas con la finalidad de producir conocimientos científicos válidos y evaluar la validez de los conocimientos producidos que permitan, describir, comprender, explicar o transformar la compleja realidad educativa.

Para ello proponemos 4 dimensiones centrales que se anudaran con otros elementos:

- 1.- Dimensión Política. POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y CONTEXTO SOCIO – HISTÓRICO-POLÍTICO. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cuáles son las normas, reglas, objetivos que configuran la dinámica del campo educativo en el ámbito local y nacional, en los diferentes niveles del sistema educativo en el contexto socio-político actual?, ¿Cuáles son las principales problemáticas que atraviesan al campo de la investigación educativa en el contexto local y nacional?
- 2.- Dimensión Epistemológica. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos que configuran las prácticas investigativas en el campo de la investigación educativa?, Cuáles son los aportes epistemológicos del campo de las ciencias sociales?
- 3.- Dimensión Metodológica. METODOLOGÍA, MÉTODOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cómo se investiga en educación?, ¿Cuáles son los aportes de las ciencias sociales? Cuáles son los principales modelos del proceso de investigación?, ¿Cuáles son los métodos, técnicas y estrategias de investigación educativa?
- 4.- Dimensión Teórica. CALIDAD, COMUNICACIÓN Y FUNCIÓN DE LA TEORÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO. Con las siguientes preguntas en su base: ¿Cuáles son los criterios de calidad

para evaluar y producir conocimientos científicos en el campo educativo?, ¿Cuáles es la función de la teoría en la investigación educativa, ¿Cuál es la importancia de la cocina y la ética de la investigación ?

Congruente con el enfoque adoptado, proponemos como modalidad de enseñanza el *Seminario -Taller* para la formación de investigadores, porque dicha modalidad promueve ámbitos de reflexión y acción crítica, grupales y participativos que articulan teoría y práctica por medio de actividades que ponen el énfasis en el anudamiento de los conocimientos y experiencias investigativas previas con los aspectos de las dimensiones política, epistemológica, metodológica y teórica de las prácticas de investigación educativa.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el seminario - taller se debe estructurar a partir de una actividad central de trabajo de investigación con otras actividades como seminarios de estudio y reflexión y prácticas de enseñanza. Además, se que tiene que propone promover la *alfabetización investigativa*” (es la Alfabetización académica -Carlino, 2005- llevada al campo de la formación en investigación), mediante la resignificación de las prácticas de lectura y escritura como forma de integrar discursivamente un campo disciplinar e introducir a los futuros investigadores al difícil oficio de investigar de manera idónea y rigurosa en el campo educativo.

Según el enfoque y la metodología de trabajo adoptada se proponen estos **4 NUDOS**. Estos intentan producir anudamientos de manera espiralada, reflexiva y dialéctica en los diferentes momentos del proceso de investigación (5) con las dimensiones propuestas y los conocimientos previos, las propias prácticas investigativas en el Taller y experiencias investigativas previas propias y de otros investigadores producto de las lecturas de informes de investigación, teniendo en cuenta las practicas de lectura y escritura y las exposiciones orales.

A modo de cierre

Hemos presentado aquí algunas reflexiones sobre las problemáticas actuales, y ampliamente conocidas, de las prácticas investigativas y su enseñanza tanto ciencias sociales como en educación. También como estas Problemáticas se expresan y nos atraviesan en el nivel superior no sólo en nuestra Facultad de Ciencias Humanas, sino que en varias otras instituciones también, tanto en el grado como el posgrado.

También reflexionamos sobre las articulaciones y relaciones entre los conceptos de enseñanza y formación en el nivel superior como una forma de pensar los fundamentos de nuestra propuesta de formación de investigadores.

A partir de esto, presentamos una propuesta que intenta anudar la dimensión metodológica- instrumental y epistemológica con la dimensión política y teórica en todas las lógicas investigativas sin reducir la formación de investigadores educativos a una cuestión meramente instrumental. Intentando superar la predominancia del nivel técnico-instrumental, expresada en la pregunta principal de muchos de los tesistas, de grado y posgrado ¿Cómo lo hago?, para lo cual los manuales, muy buenos algunos, no les dan una respuesta adecuada. A esto se le suma las escasas instancias de mediación o reflexión, entre otros aspectos.

Por esto consideramos necesario, para la formación de futuros investigadores comprometidos con la realidad educativa, abrir espacios de reflexión y debate sobre las dimensiones metodológica-instrumental, epistemológica, política y teórica de las prácticas investigativas y, sobre los aportes del campo ciencias sociales, de forma tal que les permita llevar adelante investigaciones educativas idóneas y rigurosas.

Por último, coincidimos con Finkelstein y Lucarelli (2003) cuando señalan que los espacios dedicados a la práctica como instancias de formación en el oficio de investigador provocan, en quienes trabajamos en el ámbito universitario y en los estudiantes, un efecto importante. Los alumnos reconocen en ellos un alto impacto formativo y lo valoran como nuclear en su trayecto de formación. Esto se traduce en las opiniones vertidas y en el reconocimiento de los aprendizajes realizados en estos espacios. Y a los docentes, nos permite procesos permanentes de reflexión acerca de nuestras propias prácticas como formadores, facilitando la revisión y reflexión de todas dimensiones que afectan el dispositivo de formación.

citas

*.- Docente - investigador de la FCH UNSL.

1.-Entendemos aquí por problemáticas a un conjunto de problemas o dificultades, no resueltas aún, pertenecientes a una determinada ciencia, disciplina o actividad. En nuestro caso, las prácticas investigativas y la formación de investigadores en educación

2.- Se utiliza Matriz investigativa como una metáfora del concepto Matriz de Aprendizaje de Ana P. de Quiroga (1997). La relación con el mundo, esa modalidad de aprehender lo real tiene una historia, una evolución y una

trayectoria en cada uno de nosotros, cada uno de nosotros somos el punto de llegada de una historia, de una trayectoria e aprendizaje, y es en esa trayectoria que se da la configuración de nuestra subjetividad, es allí en donde hemos ido desarrollando habilidades, incorporando información, dando saltos cualitativos, se han ido desarrollando nuestras capacidad de sentir, de hacer y de pensar y hemos aprendido a aprender, es decir que en una multiplicidad de experiencias hemos ido construyendo un modelo, una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una matriz de aprendizaje.

3.- Las negritas son nuestras

4.- Utilizamos la noción de Nudo como una metáfora tomada de la **Topología**. Aquella la rama de las matemáticas dedicada al estudio de aquellas propiedades de los cuerpos geométricos que permanecen inalteradas por transformaciones continuas Es una disciplina que estudia las propiedades de los espacios topológicos y las funciones continuas. El Nudo borromeo está constituido por tres aros enlazados de tal forma que, al separar uno cualquiera de los tres, se liberan los otros dos. Suele representárselo como tres aros o anillos (flexibles no rígidos) parcialmente entrelazados que se intersecan de tal manera que al separar uno de los anillos quedan libres los otros dos, es decir los anillos no están enlazados por pares. Las superficies que describen estos anillos forman una zona central de intersección, tal como si se tratara de un diagrama de Venn.
<http://www.wikipedia.org/>

5.-Sobre el Procesos de investigación hay varias conceptualizaciones. Aquí entendemos por proceso de investigación a todas las actividades que se llevan adelante para la producción de conocimientos. Aquí lo abordamos en base a 4 actividades: la construcción teórica del objeto de estudio, la construcción empírica o diseño metodológico, el trabajo de campo incluido el análisis de información y la elaboración de las conclusiones y el informe final.

Referencias Bibliográficas

BEILLEROT, J. (1996) *La formación de formadores*. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Editorial Novedades Educativas

CELMAN, S. (1994) La tensión teoría - práctica en la Educación Superior. *Revista del IIICE*. Año III N° 5. Buenos Aires. Argentina.

EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. En *Revista Colombiana de Educación*. N° 27. Bogotá. Colombia.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la Formación. Formador de Formadores-Serie Documentos N°6.* FFyL-UBA. Buenos Aires. Argentina. Ed. Novedades Educativas

FESTERNMACHER, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en: Wittrock, M.: *La investigación en la Enseñanza*. Barcelona. España. Ed. Paidós.

FINKELSTEIN, C. y LUCARELLI, E. (2003) La articulación teoría-práctica en un espacio curricular de formación en la profesión. Congreso Latinoamericano de educación Superior. UNSL (2003) Disponible en URL: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Finkelstein%20y%20Otros.PDF Consultado 09/23/2011

LUCARELLI, E. (2008) "Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad". *En Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol.12,1 (2008) Disponible en URL: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf> Consultado:09/12/2011

ROJAS SORIANO, R. (1992) *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. 1ra. Edición. México D.F. Ed. Plaza y Valdés.

SOUTO, M. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*. – FFyL – UBA
Buenos Aires. Argentina. Ed. Novedades Educativas

SOUTO, M; GAIDULEWICZ, D y MAZZA, D. (2000) *El dispositivo en el saber pedagógico*. Didáctica II. Ficha de Cátedra- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras
QUIROGA, A. (1997) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Cinco. Colección Apuntes.

VAIN, P. (1998) Consideraciones en torno a la enseñanza en la universidad. Reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento. En: La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Disponible en URL <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf> Consultado: 10/15/2011

WAINERMAN, C. y Di VIRGILIO, M. (2010) *El quehacer de la investigación en educación*.1ra. Edición. Buenos Aires. Argentina. Editorial Manantial.

Resultados preliminares sobre las condiciones ambientales y vinculares aportadas a bebés por los jardines maternos.

Preliminary results on the environmental and affective-bonds conditions provided to babies by preschools

Lic. Celeste Daher⁽¹⁾(celestedaher@gmail.com)(CONICET-UNSL)
Dra. Alejandra Taborda⁽¹⁾ (taborda.alejandra@gmail.com) (UNSL)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Resumen

En este artículo presentaremos resultados preliminares de un estudio desarrollado en jardines maternos con bebés menores a un año. El mismo se centra en los aportes ambientales y vinculares que dichas instituciones brindan a bebés y en las implicancias que las mismas tienen para el desarrollo infantil.

La muestra es de cinco niños de siete meses pertenecientes a cuatro instituciones, que trabajan con una población de padres asalariados.

Entre los instrumentos incluimos pruebas de desarrollo infantil: PRUNAPE y EAIS. Como también observaciones, filmaciones y entrevistas con docentes/padres.

Los resultados obtenidos muestran la necesidad de propiciar en los jardines maternos espacios para pensar y repensar las prácticas cotidianas, las funciones de los adultos cuidadores, la forma en que el ambiente es organizado y las vinculaciones que establecen con los niños. Todo ello en pos de la prevención de la salud mental de los niños y adultos cuidadores.

Palabras claves: Jardines maternos- ambiente-vínculos-desarrollo- bebés

Summary

This article presents preliminary results of a study carried out in preschools with infants younger than one year of age. The model focuses on the contributions regarding environment and bonding that these institutions provide to infants and the implications that these have for child development.

The study was carried on with five babies of seven months from four preschool institutions that look after the children of working parents.

The instruments include tests of child development: PRUNAPE and EAIS (Argentine Scale of Sensory-Motor Intelligence). As well as observations, films and interviews to teachers / parents.

The results show the need of these institutions for a space to think and rethink everyday practices, the roles of adult caregivers, the way in which the environment is organized, and the affective bonds formed with the children. All this in favor of the prevention of mental health of the children and the adult caregivers.

Keywords: preschool- Environment-Relation- Development- Babies

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es frecuente escuchar de padres y madres preguntas como, ¿Cuáles son las condiciones para criar a un bebé saludablemente?, ¿Es posible conciliar las necesidades de los niños pequeños con los requerimientos laborales de los padres?, ¿es recomendable compartir la crianza de los hijos menores a un año con instituciones educativas?.

En consonancia con estos interrogante, desde la mirada interdisciplinaria que promueven las ciencias, es que nos preguntamos acerca de la forma de preparar estas instituciones en post de abarcar los cuidados que necesita un bebé.

En esta dirección intentaremos aportar algunas reflexiones a una realidad que nos atraviesa: la crianza compartida de los niños pequeños entre padres e instituciones educativas. Para ello expondremos los resultados preliminares de un estudio en jardines maternos con niños menores a un año.

Dicha investigación se centra en los aportes ambientales y vinculares que las instituciones maternas brindan a bebés y en las implicancias que las mismas tienen para el desarrollo infantil.

El interés de indagar sobre esta temática, se relaciona con el crecimiento que los jardines maternos han tenido en los últimos años. En nuestro país, existen 2693 unidades educativas tanto de gestión privada como estatal, las cuales reciben a 78.553 niños desde

los 45 días a los dos años inclusive (Anuario estadístico de la DINIESE, 2010). Estas cifras muestran un crecimiento del 100% con respecto a la matrícula de solo dos años atrás.

Esta alta concurrencia se debe a que las instituciones maternas cumplen importantes funciones para nuestra sociedad. Por un lado, permiten que muchas madres puedan insertarse en el mercado laboral mejorando sus posibilidades y ampliando sus derechos. Asimismo promueven el cumplimiento de la necesidad psicológica de las mujeres de desarrollarse personal y profesionalmente.

Por otro lado, ejercen una función pedagógica en aquellos casos en donde las condiciones de cuidado son suficientemente buenas y contemplan las necesidades como los derechos de los niños.

Estas funciones corresponden a dos paradigmas que atraviesan la historia de la educación temprana: el asistencial ligado al concepto de guardería y el pedagógico al de jardín maternal (Soto y Violante, 2008).

El primero considera que la función de estas instituciones es brindar un espacio que albergue a los niños mientras sus padres trabajan, atendiendo sus requerimientos básicos. En cambio, el segundo, tiene como eje de acción las necesidades propias de los infantes identificándolos como sujetos de cuidado, en el marco de la dependencia absoluta, más que como objetos (Divito, 2011).

En relación a estas dos miradas, consideramos que son muchos los cambios positivos que se han realizado para superar el modelo de la guardería que caracterizó a la educación infantil desde sus inicios hasta la década del 70 (Divito, 2011). Sin embargo, es necesario seguir reflexionando, a partir de datos empíricos, acerca de las condiciones que se brindan a los niños más pequeños en dichas instituciones.

En relación a las mismas, como mencionamos anteriormente, proponemos dos aspectos a ser considerados, uno de ellos concierne a las condiciones ambientales que brindan los jardines maternos y el otro a los vínculos que aportan a los bebés.

En cuanto al primero, destacamos la importancia de que las instituciones maternas cuenten con espacios saludables acordes a las necesidades psicoafectivas como de exploración de los infantes.

Dentro de este aspecto incluimos la forma en que cada institución organiza su ambiente, poniendo a disposición de los niños determinados tipos de experiencias, posibilidades, cuidadores, objetos, juguetes, entre otras. Los cuales se convierten en estimulantes del desarrollo o de lo contrario intervienen negativamente en el mismo.

Asimismo el análisis de este aspecto permite vislumbrar la concepción de infancia que sustenta cada institución, la cual suele tener una influencia directa en la forma que los niños son tratados y en las posibilidades que se les ofrece. Del mismo modo, también es un indicador del tipo de vínculos que bebés y docentes pueden establecer.

En relación al segundo aspecto mencionado, subrayamos la trascendencia que tienen las primeras relaciones en el desarrollo del niño y en la estructuración del psiquismo infantil. Son numerosos los autores que han señalado la importancia de los mismos, desde diferentes posicionamientos teóricos.

Desde la neurociencia Eulàlia Torras de Beà (2009) menciona que los estudios por neuroimagen demuestran que el desarrollo de las neuronas, dendritas, sinapsis y neurotransmisores necesarios para las conexiones y la mielinización dependen, desde el principio de la vida, de la calidad y cantidad de estímulos que el niño reciba en su interacción con el entorno.

Desde el psicoanálisis, Winnicott (1984), señala que es el ambiente con sus provisiones el que facilita que determinados desarrollos se produzcan. Dentro del mismo considera determinante la presencia de cuidadores "suficientemente buenos" capaces de sostener física y psíquicamente al bebé. Del mismo modo, Bleichmar (2006) afirma que en el transcurso aproximadamente del primer año y medio de vida, en la medida en que los cuidadores lo posibiliten, se van produciendo los primeros enlaces amorosos del bebé con el mundo y consigo mismo.

Similar es el planteo de los teóricos del apego (Crittenden, 2002) quienes señalan que al final del primer año es posible observar modos característicos de relacionarse con los otros, los cuales van marcando la forma en que el niño percibe el mundo y procesa la información proveniente del ambiente.

En síntesis, en un contexto de proliferación de los jardines maternos y en donde la crianza compartida es una situación habitual en muchas familias, es que los esfuerzos por mejorar la calidad de los cuidados tempranos deben ser una prioridad.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

La muestra que presentamos en esta oportunidad es de cinco niños de siete meses que asisten a jardines maternos. Los mismos pertenecen a cuatro instituciones, que trabajan con una población de padres asalariados.

2.2 Instrumentos

En los niños se aplicaron pruebas de desarrollo infantil: PRUNAPE (Lejarraga, Kelmansky, Pascucci y Salamanca, 2005) y EAIS (Oiberman, 2002). Como así también observaciones, filmaciones y entrevistas con docentes/padres.

2.3 Categorías de análisis

Con el material recogido de los diferentes instrumentos se construyeron categorías de análisis, de las cuales describiremos dos:

- Condiciones ambientales: aspectos relacionados con el ambiente físico de las instituciones, lo que incluye las condiciones edilicias, el mobiliario, la distribución de los espacios, la estimulación visual y sonora, entre otras.
- Condiciones vinculares: modalidades de comunicación entre el bebé y su cuidador (visual, corporal, verbal y de sostén).

3. ANÁLISIS

3.1 Condiciones ambientales

Los jardines maternos visitados presentan diferencias en la forma de organización de los espacios. Estas responden a los recursos con los que cuentan, entre ellos las dimensiones de los edificios/salas, los materiales que tienen a disposición de los niños (juguetes, mobiliario, objetos) y el personal que poseen (docentes, auxiliares, directivos).

Del mismo modo, varían según los momentos del año, ya que intervienen las condiciones climáticas, las licencias del personal, como también situaciones excepcionales como refacciones en los edificios o mudanzas.

Otro factor importante que pensamos que influye en la manera en que se organizan los ambientes se relaciona con las concepciones que tienen los docentes y directivos sobre su práctica. Aquí no solo hay que analizar los PEI (Proyecto Educativo Institucional), sino la forma en que se implementan. Este último aspecto está relacionado directamente con la formación docente.

Entre las instituciones observadas existen algunas en donde las condiciones ambientales están más pensadas, que en otras. En general, ellas poseen un proyecto educativo que determina ciertos lineamientos en la organización de los espacios, en el cual los docentes están formados y son sus principales promotores. Dichos lineamientos están apoyados en investigaciones empíricas sobre el desarrollo infantil.

En ellas se observó sectores para las distintas necesidades de los niños, como son espacios para el sueño, la alimentación, el cambiado y el juego. Todos ellos adaptados a los requerimientos evolutivos de los infantes. También existía, un lugar en el cual la mamá podía amamantar a su hijo con cierta comodidad y privacidad. Asimismo los diferentes juguetes que estaban a disposición de los bebés, eran acordes a las etapas del desarrollo de los mismos.

Otro aspecto que estas instituciones cuidaban era la circulación de personas. Se solicitaba que antes de ingresar a la sala debían tocar la puerta y a los niños les era explicado el motivo de la presencia de extraños.

Un elemento importante de destacar es que en dichos jardines se mantenía una proporción de tres bebés por docente, por lo que la atención era más personalizada que en el resto de los visitados, en donde ésta era de cuatro o más. Sin embargo, cuando por ausencia del personal, esta proporción aumentaba se observaban situaciones de tensión en las docentes y manifestaciones de malestar en los niños (ansiedad, llanto, caídas, entre otras).

En otras instituciones maternas observadas las condiciones ambientales estaban menos planificadas o la organización de las mismas respondía más a las necesidades de los adultos que de los niños.

En algunas las salas eran tan pequeñas que los niños no podían hacer otra cosa que estar en los cochecitos o en sillitas de comer, turnándose para jugar en el piso. Asimismo las

dimensiones espaciales del cambiador o del baño no permitían a los docentes y niños, convertir dicha actividad en una situación de comunicación, descubrimiento e intimidad.

En estos jardines se percibió un exceso de estímulos auditivos, ya que los bebés, en algunos momentos, compartían los espacios con una gran cantidad de niños mayores y en donde el tránsito de personas era también excesivo. Allí las puertas permanecían abiertas y el ingreso de personas a la sala no era un aspecto cuidado. Generalmente, en dichas situaciones, los bebés expresaban manifestaciones de miedo, ansiedad o instrumentaban defensas para desconectarse del ambiente.

3.2 Descripción de diversas condiciones vinculares

En la mayoría de los casos estudiados se percibía entre bebés y docentes una situación repetida. La cual describiremos porque consideramos que refleja aspectos vinculares puestos en juego.

La misma tiene que ver con la distancia física, la posibilidad de tolerarla y la disponibilidad del cuidador. En relación a ella se asocian diferentes conceptos, como el de "distancia óptima", "tolerancia a la frustración", "estar solo en compañía", entre otros. Esta experiencia es tramitada de distintas formas, las cuales están influidas por las características de los niños como también por los estilos de los docentes.

En algunos jardines las docentes desde un lugar próximo acompañaban estos aprendizajes con frases como *"juga tranquila, yo estoy acá, cerca tuyo, no necesitas que te alce", "si estas alzada no podés aprender, pero yo estoy para jugar con vos"*. Aquí la voz cumple la función de acortar las distancias.

En estos docentes se observaba la capacidad de negociar y con ello apaciguar la angustia, en los momentos en donde los niños expresaban con mayor intensidad la necesidad de un contacto más cercano. En este sentido se aproximaban más, los acariciaban y en algunos casos los alzaban hasta que se tranquilizaban. Otra característica de ellos era el respeto por las iniciativas de los niños, ya que se mantenían expectantes a las conductas de los bebés y en función de estas moldeaban su conducta.

Esta actitud refleja una verdadera comprensión sobre las necesidades de los niños y muestra como los aprendizajes pueden estar mediados por el cariño y el respeto. Los docentes que ubicamos dentro de este estilo, poseían una importante formación sobre las condiciones

saludables de desarrollo y eran partidarios de paradigmas teóricos ligados a la educación temprana. Asimismo, habían participado de espacios de reflexión donde se analizaban, a modo de formación continua, las prácticas cotidianas.

También existían otras docentes que reaccionaban negativamente ante los pedidos de proximidad de los niños, expresando frases como *"cuando te acercas a ella deja de llorar, quiere que la alces, estamos dejándola llorar para que se acostumbre, porque con el fin de semana se desadaptó al jardín"*. Lo cual iba acompañado por conductas de evitación hacia el bebé, como no mirarlo, no hablarle y en algunos casos retirarse frecuentemente de la sala, sin ningún aviso.

En casos más extremos, pudimos ver que los pedidos de proximidad eran interpretados como conductas desafiantes o intencionalmente dirigidas hacia el docente. En los mismos se veía un fenómeno que llamaremos "etiquetamiento", en el cual el docente atribuía significados fijos al bebé. Esto iba acompañado de estáticas formas de relacionarse con cada uno de los niños. Algunos eran los "buenos" y otros los "malos".

Generalmente, dentro de la primera categoría estaban los bebés que se adaptaban mejor al ritmo del jardín, no protestaban, dormían durante largos períodos y no ofrecían resistencia a las actividades propuestas. En la otra, se ubicaban los infantes que lloraban buscando mayor proximidad, que no se adaptaban al ritmo y condiciones de la institución, o que mostraban conductas de menor cooperación. Estos, en muchas ocasiones, eran asociados a un rótulo, como "niños malo", "chucky", "insoportable", entre otros. Lo negativo en estos casos es que los docentes no sabían leer de estos bebés otro tipo de conductas tendientes a la comunicación, porque inmediatamente caían en este rótulo.

Como trasfondo de estos desencuentros existía una sensación de gran impotencia por parte de las cuidadoras por no comprender el por qué del llanto de los niños. Lo cual al no poder ser pensado, se traslada en actitudes de indiferencia o rechazo, estableciendo una gran distancia emocional con los infantes.

Existía otro grupo de docentes, que oscilaba entre ambas modalidades. En momentos de menor tensión se relacionaban con los niños como el primer grupo y en otros, en donde las exigencias aumentaban, caían en conductas asociadas al segundo grupo.

Por parte de los niños también se observaron diferencias en relación a la posibilidad de soportar la distancia del cuidador. Había bebés que podían tolerar una distancia óptima, momentos en los cuales exploraban objetos, observaban las actividades de los otros niños y se comunicaban mediante el lenguaje no verbal con el docente. Dicha distancia era sostenida por algunos minutos, ya que luego buscaban la proximidad de contacto con el adulto.

En otros casos, se percibió que los bebés no expresaban el afecto negativo frente a la distancia del docente, inclusive cuando el mismo se retiraba de la sala parecía no haber reacción. En general, son los niños que menos trabajo le dan a los docentes y la mayoría de las veces son descriptos como “buenos”, “tranquilos”.

Desde la teoría del apego, Patricia Crittenden (2006) define a estos infantes como “compulsivos”. Son aquellos bebés que para mantener la seguridad del cuidador se someten rápidamente a sus deseos, no reclaman, pero tampoco aprenden, porque inhiben su iniciativa.

En el otro extremo, están los infantes que no toleran ninguna distancia y que expresan el afecto negativo en forma de llanto constante. Son los niños que los docentes llaman “difíciles” y que generalmente son asociados a rótulos fijos. Los cuales traen consigo un conjunto de significados que los niños van interiorizando y se convierten en constitutivos de su personalidad.

Para finalizar, es importante aclarar, que dichas formas de actuación en docentes y bebés son las que predominantemente se observaron en cada uno de los casos. Sin embargo, pudieron verse combinaciones, las cuales dependían de numerosos factores tanto ambientales como personales de los protagonistas.

4. CONCLUSIONES

Antes de exponer las conclusiones de este trabajo cabe señalar que dado el carácter exploratorio del presente estudio y la reducida muestra, los resultados presentados deben ser entendidos desde una perspectiva preliminar y por ende es recomendable abstenerse de extraer conclusiones definitivas.

En relación al primer aspecto que nos propusimos indagar, las “condiciones ambientales”, consideramos oportuno destacar, que la organización del entorno en las instituciones visitadas, la mayoría de las veces no dependía únicamente de los recursos materiales disponibles, sino que fundamentalmente, de los recursos humanos. Siendo factores de influencia, la cantidad de docentes por niño, su estabilidad, la formación continua, la existencia de espacios de intercambio y los recursos psicológicos del personal. Del mismo modo, el vínculo con cada niño, era otro factor que intervenía en la creación de las condiciones ambientales. Es así como en la misma institución los docentes ofrecían ciertas posibilidades a algunos niños, más que a otros, en función a la relación que tenían con ellos. En cuanto al segundo aspecto, el “vínculo bebé-docente”, partimos de la consideración de que los niños, por más pequeños que sean, son sujetos activos en las relaciones con los otros, despertando determinados sentimientos y actitudes en los adultos que los cuidan (Brazelton y Cramer, 1993).

Sin embargo, las relaciones entre ambos, se caracterizan por la asimetría, por lo que es responsabilidad de los primeros reflexionar sobre si los vínculos establecidos con ellos estimulan o perturban su desarrollo.

Es por todo lo expuesto que nos parece importante que en los jardines maternos existan espacios para pensar y repensar las prácticas cotidianas, las funciones de los adultos cuidadores, la forma en que el ambiente es organizado y las vinculaciones que establecen con los niños. Todo ello en pos de la prevención de la salud mental de los niños y adultos cuidadores. Incluimos a los docentes en este propósito de prevención, ya que se ha visto que en situaciones de mucha tensión, los cuidadores desarrollan defensas que los alejan emocionalmente de los niños. Lo cual es una manera de manejar el dolor psíquico que genera no poder responder a un bebé.

En este sentido creemos que la Psicología Educativa brinda numerosas estrategias de intervención: formación de formadores, talleres, grupos operativos, entre otros. Sea cual fuera la modalidad elegida, entendemos que éstas deben girar en torno a introducir una “nueva versión”, sin obturar otras posibles (Fernández, 2000). Aquella versión que vaya más allá de una conceptualización teórica repetible como propia sin serlo. Esa versión que permita al docente el contacto emocional con el bebé que cuida, a partir poner en juego

complejos procesos de identificación con una figura materna y con su propio bebé interno que habita en las capas más profundas del psiquismo. En definitiva, una versión personal del que quiere y puede brindar el apoyo al bebé en el momento oportuno.

Porque sin esta, las técnicas más expertas de cuidado del lactante resultarían inútiles para la formación de un vínculo emocional significativo, capaz de proveer condiciones para la conformación de una vida intrapsíquica saludable. En otras palabras, promover una versión que reconozca a los docentes cuidadores y la institución que los envuelve como integrantes de un ambiente que puede resultar proveedor o, en su defecto, obstaculizador de condiciones facilitadoras del desarrollo.

Notas

(1) Proyecto de Investigación N° 22/H034 PROICO: 42-0203

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anuario Estadístico de la DINIESE (2010). Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Extraído de <http://dineece.me.gov.ar>
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Buenos Aires: Paidós
- Crittenden, P. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego*. Valencia: Promolibro.
- Crittenden, P. (2006). *Care-Index. Manual de codificación* (Manuscrito no publicado). Miami, Estados Unidos.
- Divito, S. (2011). *La educación preventiva en el jardín maternal: un camino de investigación, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Lejarraga, H.; Kelmansky, D.; Pascucci, M. y Salamanco, G. (2005). **Prueba Nacional de Pesquisa. PRUNAPE**. Buenos Aires: Fundación Hospital Garrahan.
- Oiberman, A. (2002). *Nacer y Pensar. Manual de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET
- Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós

-
- Torras de Beà, E. (2009). La dislexia y otros trastornos de aprendizaje. *En Configuraciones actuales de la Psicología Educacional. Desde la clínica individual hacia una clínica en extensión* (comp. Taborda y Leoz). San Luis: Nueva Editorial Universitaria
 - Winnicott, D. (1984). *La Familia y el Desarrollo del Individuo*. Buenos Aires: Hormé.

De la Educación de Adultos a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un recorrido sobre las transformaciones enunciativas del concepto.

**From Adult Education to the Lifelong Education of Youths and Adults.
A tour on declarative transformations of the concept.**

Lic. Gabriela Viviana Berthet⁽¹⁾ (gabrielaberthet@gmail.com)
Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Resumen

La educación de adultos forma parte integrante del complejo mundo de la educación. Actualmente, tiene un valor decisivo en el mundo contemporáneo en tanto es considerada un derecho humano, un camino que lleva al desarrollo personal, social y económico; y, un medio para asegurar oportunidades justas y equitativas para todas las personas. En función de ello, se han discutido estrategias y líneas de acción que permiten interpretar el escenario educativo para desde allí tratar de comprenderla en su natural dialéctica, compleja y situada históricamente y explicarla desde una perspectiva más clara y específica en torno a la misma.

En el recorrido sobre las transformaciones enunciativas del concepto en busca de una definición sobre la educación de adultos se han utilizado distintas denominaciones para poder nombrarla a lo largo del siglo XX tratando de dar una respuesta en los inicios del siglo XXI a la pregunta sobre qué es la educación de adultos. Estas han surgido de los marcos legales de la política educativa nacional y de aquellos que fueron surgiendo de los informes finales de las seis conferencias internacionales realizadas en diferentes países del mundo.

Un largo camino, atravesado por marchas y contramarchas, en busca de una definición para la educación que reciben los adultos se ha transitado; sin embargo, a pesar del gran esfuerzo realizado por brindar una mayor atención educativa aún persisten diferencias sustanciales en las distintas regiones y países que no han permitido pasar de “la retórica a la acción” como fuera establecido por la última conferencia.

Palabras claves: Educación de adultos - Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Summary

The Education of Adults is an integral part of the complex world of education. Nowadays, it plays a decisive role in the contemporary world, since it is regarded as a human right, a path that leads to personal, social and economic, development, as well as a means to ensure fair and equal opportunities for all people. Accordingly, different strategies and lines of action have been discussed, which facilitate interpretation of the educational scenario, and at the same time serve as a basis from where to understand it in its complex and historically situated natural dialectic, and explain it from a clearer and more specific perspective.

In the quest for a definition of education of adults, this concept has suffered several declarative transformations, and it has been given different names, in an attempt to provide an answer, in the beginning of this century, to the question of what education of adults is. These names have emerged from the legal frameworks provided by national policies regarding education,, and from the final reports of the six international conferences held in different countries.

A long road has been covered, with its advances and setbacks, in search of a definition for the education received by adults, but, despite the great efforts made to give it greater attention, substantial differences across regions and countries that have failed to move "from rhetoric to action" as was established by the last conference, still prevail.

Keywords: Education of Adults - International Conference on Education of Adults - Permanent Education for Youths and Adults.

Introducción

*"Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.
El hombre no es más que lo que la educación hace de él".*

Inmanuel Kant

En este artículo, recorte de una investigación mayor desarrollada en la ciudad de San Luis, Argentina; el propósito central es presentar las transformaciones significativas que la educación de adultos ha ido experimentando desde sus enunciados, tanto en el contexto nacional como internacional a lo largo del siglo XX y en los albores del siglo XXI.

La estructura del mismo toma como punto de partida las consideraciones sobre las concepciones vertidas sobre la educación de los adultos de manera contextualizada desde los marcos legales de la política educativa nacional y aquellos que fueron surgiendo de los informes finales de las seis conferencias internacionales realizadas en diferentes países del mundo. Revisa las distintas denominaciones utilizadas sobre la educación de adultos a lo largo del siglo XX e intenta dar una respuesta, en los inicios del siglo XXI, a la pregunta sobre ¿qué es la educación de adultos?

La estrategia metodológica seguida fue el análisis de los documentos finales y bibliografía impresos y/o divulgados por medios electrónicos sobre esta temática ya que **“la investigación documental permite contextualizar el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados”** (Yuni y Urbano: 2003,73)

El camino recorrido en busca de una definición para la educación que reciben los adultos nos permitió ver que, a pesar del gran esfuerzo realizado por brindar una mayor atención educativa aún persisten diferencias sustanciales en las distintas regiones y países que no han permitido pasar de “la retórica a la acción” como fuera establecido por la última conferencia. Para comenzar a andar este camino en busca de una definición es necesario establecer el momento en el que surge el interés por brindar a los adultos, educación.

Del minimun de enseñanza para ineducados

En nuestro país, el surgimiento de la educación destinada a adultos, puede situarse en el contexto de la organización del estado nacional y del sistema educativo; y, frente a una grave situación de analfabetismo. Los primeros antecedentes sobre educación de adultos que aparecen en la historia de la educación argentina dan cuenta de que, la educación de adultos, basada en la enseñanza de las primeras letras, fue desarrollada por Domingo Faustino Sarmiento desde el año 1.825 en San Francisco del Monte de Oro en la provincia de San Luis. Pero, no fue sino hasta la realización del Congreso Pedagógico Internacional, llevado a cabo en 1.882, que la enseñanza de personas adultas será considerada como indispensable. Con la Ley de Educación Común N°1420 del año 1.884, si bien no había una

definición sobre este campo de la educación, si se hace referencia a ella en dos de sus artículos (artículo 11° y 12°) contenidos en el capítulo I denominado “Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias”. En estos artículos se menciona el establecimiento de escuelas de adultos, como escuelas especiales de enseñanza primaria, dentro de las denominadas escuelas comunes; cuyos destinatarios serán adultos ineducados a los cuales se les brindará un mínimo de enseñanza sobre lectura, escritura, aritmética, moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional, explicación de la Constitución Nacional; y, una enseñanza de los objetos más comunes y cursos especiales elementales relacionados con las actividades industriales de carácter general o regional.

De la necesidad de alfabetización y capacitación para un mundo en evolución

Durante las primeras décadas del siglo XX, se comenzó a desarrollar un discurso en torno a los adultos y su educación tanto a nivel nacional como internacional, aunque sin definición alguna. A nivel nacional, este desarrollo fue favorecido inicialmente por experiencias formales y no formales de educación que fueron planteadas en base a la necesidad de alfabetizar a los adultos. Luego y con las características del contexto aparece otra necesidad; la de capacitarlo para las nuevas condiciones del mundo del trabajo. Este aspecto viene a complementar esa idea sobre la educación e instrucción de los adultos vigente en ese momento.

A nivel internacional, se produce la primera conferencia internacional en el año 1.949 en Elsinor, Dinamarca bajo el título “Educación de adultos”. De esta conferencia surge la idea que el motor para terminar con las desigualdades sociales es la educación popular que se apoya en la alfabetización básica y la formación profesional de los adultos. De ahí que, desde una concepción dinámica y funcional de la educación de adultos como proceso, se encuentre orientada a facilitar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad.

La política educativa desarrollada a nivel nacional continuó durante las siguientes décadas. En las décadas del 60 y 70, el ámbito de la educación destinada a adultos recibe una influencia significativa de las ideas y experiencias del pedagogo Paulo Freire que permitieron acercar la práctica pedagógica a las dinámicas de los movimientos sociales que intentaban conseguir un cambio social sustantivo. Se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) que dio gran impulso al subsistema de la educación de adultos mediante la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) desde una propuesta orgánica y permanente de educación dirigida a adultos considerados como sujetos productores de cultura.

A nivel internacional, se realizó la segunda conferencia en Montreal, Canadá, en el año 1.960. Esta tuvo como tema "La educación de adultos en un mundo en evolución". El concepto retoma la idea de alfabetización básica, la formación profesional y se amplía al incluir dentro de este, la enseñanza profesional. Es, a través de la educación, que los adultos se adaptarán a los cambios ya que la misma contribuirá al desarrollo económico, social y político de los pueblos que se producen en el mundo como resultado de la evolución.

De la educación permanente al derecho de aprender de las personas adultas

Si bien las condiciones históricas en nuestro país durante el período comprendido entre los años 1.975 – 1.983 no posibilitaron implementar políticas ni realizaciones en el subsistema de la educación de adultos debido a que se produce la instalación de un proyecto educativo autoritario; a nivel internacional, se lleva a cabo la tercera conferencia internacional realizada en el año 1.972 en Tokio, Japón cuyo tema fue "La educación de adultos en el contexto de la educación permanente". En esta se destaca la funcionalidad de la educación de adultos en relación con la vida del individuo y las necesidades de la sociedad. Asimismo, se la reconoce de manera manifiesta como parte integrante de la educación permanente la cual implica continuidad en el tiempo y la apertura en el espacio ya que es un factor de democratización y un instrumento del proceso de construcción nacional. Destaca el carácter complementario de la educación formal y no formal y la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida para que el sujeto pueda desarrollar las dimensiones humana, personal, social,

académica, profesional. Cuatro años más tarde, en 1.976, se llevó a cabo un acontecimiento de suma importancia que es dable destacar, la XIX Conferencia General de la Unesco realizada en el año 1.976, en Nairobi de la cual surge la definición de educación de adultos que se enuncia desde la perspectiva de la educación permanente como proyecto que abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que contribuyan al desarrollo de la personalidad.

Con el retorno de la democracia, en nuestro país, se produjeron transformaciones sociales, políticas, económicas, y especialmente educativas. Se reavivó la preocupación por la Educación de Adultos, aparecieron políticas concretas a nivel nacional y se organizaron a nivel provincial las secretarías o direcciones de Educación de Adultos. Este momento coincide con la realización de la cuarta conferencia que se denominó "La Educación de Adultos: aspectos y tendencias" la cual fue celebrada en París, Francia, en el año 1.985. En ella se reafirma el papel democratizador de la educación de adultos desde la perspectiva de educación permanente y se la concibe como una de las condiciones necesarias para hacer frente a los continuos cambios científicos y tecnológicos proclamando que la clave del mundo es aprender. En este sentido, aprender es un derecho de todos que implica no sólo aprender a leer y escribir, sino también que las personas aprendan a reflexionar, a desarrollar la creatividad, a interpretar el mundo en el que viven y desarrollar competencias individuales y grupales.

De la educación de jóvenes y adultos, clave para el siglo XXI

En el año 1.993, la ley 1.420 fue reemplazada por Ley Federal de Educación N°24.195, a partir de la cual, la educación en general, experimentó cambios. Específicamente y en relación a la educación de adultos fue enmarcada en el artículo N° 30, como un régimen especial, bajo esa misma denominación. Un régimen especial era "el modo en que se rige una forma de organizar un conjunto de ofertas específicas. Asimismo el aprovechamiento de las mismas, y su articulación con otras cuando ese conjunto está destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del denominado sistema regular de enseñanza" (Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos N°21). Cabe

destacar que esta definición sobre regímenes especiales recién aparece con un documento denominado "Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos" de septiembre del año 1.999, y su finalidad fue transformar esta educación de acuerdo a las necesidades del siglo XX y articularla al conjunto de transformaciones educativas que tienen lugar en el marco de aplicación de la ley N° 24.0195. En este sentido, este régimen especial retoma el concepto esbozado por la XIX Conferencia General de la Unesco y desarrollado por la Declaración de Hamburgo a la cual Argentina suscribió en el año 1.997 y la presenta en el Acuerdo Marco N°21 como "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad." (Acuerdo Marco N° 21,1.999:1). La transformación del régimen de la educación de adultos establecido en el marco de la Ley Federal de Educación al nuevo régimen de Educación de Jóvenes y Adultos desde una concepción de la educación a lo largo de la vida establecido en el Acuerdo Marco N°21 no fue una tarea fácil y menos en medio de la situación crítica en la que se encontraba el sistema educativo argentino debido a la implementación de políticas que tendieron a profundizar la fragmentación entre las jurisdicciones y a crear condiciones de extrema desigualdad educativa hacia fines del siglo XX. Mientras tanto, a nivel internacional, la discusión en torno a la educación de adultos, se desarrolló a partir de la consideración de esta como uno de los instrumentos para promover la competencia, valores y actitudes necesarios para afrontar retos del futuro, y permite la convivencia pacífica de las naciones del mundo entero, era la clave para superar los problemas del siglo XXI.

De la cuna a la tumba, aprendizaje de los adultos a lo largo de toda la vida

En el año 2.006 surge una nueva herramienta de la política de Estado, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que reemplazó el marco jurídico que regía en nuestro país desde 1.993 y restablece las obligaciones del Estado Nacional respecto a la educación. En este marco, la educación de adultos incluye aspectos que quedaron determinados en la CONFINTEA V realizada en el año 1.997 en Hamburgo, Alemania. Cambia su denominación por la de

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se convierte en una modalidad del sistema educativo nacional. Según el artículo 17° una modalidad es “una opción organizativa y/o curricular de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procura dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Ley 26.206: 3). Esta propuesta se amplía al incluir a los jóvenes como componente indispensable de la Educación de Adultos teniendo en cuenta que la educación es un derecho y una puerta de acceso al siglo XXI. En este contexto, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente; y, a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida cuya responsabilidad es asumida por el estado de acuerdo a lo establecido en el artículo 46° de la vigente ley.

“Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos” fue la sexta conferencia internacional llevada a cabo en el año 2009, específicamente en Belem, Brasil, la primera del siglo XXI. En ella se adhiere a la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada en Nairobi en 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997; y la destaca como elemento esencial del derecho a la educación. En la misma conferencia se hace referencia a la educación de los adultos con otras denominaciones. En este sentido aparecen “educación de jóvenes y adultos” refiriéndose a la educación que permite a las personas, fundamentalmente a las mujeres, hacer frente a las crisis sociales, económicas y políticas, y al cambio climático; “aprendizaje y educación de adultos” como derecho y componente importante de un proceso continuo de aprendizaje (formal, no formal e informal) a lo largo de la vida que atienda a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, adultos y mayores y los dote de conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y hacerse cargo de su destino; aprendizaje a lo largo de toda la vida dentro de un marco filosófico y conceptual expresado como “de la cuna a la tumba”, y como principio organizativo de todas las formas de

educación, fundado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Este aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos se construye sobre la base de la alfabetización.

Un largo camino en busca de una definición desde una visión universal

Se ha transitado por las enunciaciones significativas, tanto a nivel nacional como internacional, un largo camino por el campo de la educación de los adultos a partir de los aportes vertidos de las reflexiones y contribuciones específicas en torno a esta; reconociendo que el ejercicio de la misma se constituye en un derecho humano necesario para poder ejercer todos los demás derechos. La educación de adultos tiene sus bases en la alfabetización de las personas. Si bien esta visión limitada que le dio origen ha ido siendo modificada y ampliada a lo largo del siglo XX; su carácter de importante prevalece.

Hoy, en los albores del siglo XXI, y desde una renovada visión se plantea como un subsistema de la educación que comprende no sólo la alfabetización; sino la educación básica (formal, no formal e informal) y el aprendizaje de todas las personas, jóvenes y adultas, que quieren aprender en un proceso que se da a lo largo de la vida por lo cual es necesario reconocerla y valorarla como camino que lleva al desarrollo personal, social y económico; como medio para asegurar oportunidades justas y equitativas para todos en el contexto de la educación permanente, clave de un mundo en evolución.

Notas

- (1) Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación (UNSL). Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLACSO) Esp. en Conducción de Instituciones Educativas (IJVG).

Fuentes Consultadas

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y adultos A – 21 (1997), disponible en:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/acuerdo_marco_esnu.pdf, consultado 04/01/2013

Ley de Educación Común, N° 1.420. El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires,

Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación, 1885. Año V, número 86 (agosto), disponible en: <http://archivohistorico.educ.ar/>

Ministerio de Educación, Ley Federal de Educación, Nº 24.195, disponible en:

http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.- Consultado: 27 dic 2012

Ministerio de Educación, Ley de Educación Nacional, Nº 26. 206, disponible en:

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. – Consultado: 27 dic 2012

OEI (2010): Alfabetización y educación básica de jóvenes y Adultos en Metas Educativas 2021.

La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, disponible en

<http://www.oei.es/metas2021.pdf>. – Consultado: 16 en 2013

UNESCO (1949), Primera Conferencia, disponible en:

http://www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf. _

UNESCO (1969), Segunda Conferencia. Montreal (Canadá), disponible en:

http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_f.pdf Consultado: 28 Dic 2012

UNESCO (1972), Tercera Conferencia. Tokyo (Japón), disponible en:

http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_f.pdf Consultado: 20 En 2013

UNESCO (1976), Recomendación sobre educación de adultos en la Conferencia General de la

UNESCO. En http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf

UNESCO (1985), Cuarta Conferencia. París (Francia), disponible en:

http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf Consultado: 28 Dic 2012

UNESCO (1997), Quinta Conferencia. Hamburgo (Alemania), disponible en:

<http://www.unesco.org/education/uie> Consultado: 28 Dic 2012

UNESCO (2009), Sexta Conferencia. Belem do Pará (Brasil), disponible en:

http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_F7E2D2B4F0DCE3CA2C70E97086CDBDE677

[371E00/filename/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf/](http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_F7E2D2B4F0DCE3CA2C70E97086CDBDE677/371E00/filename/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf/) Consultado: 14 Jul 2012

Yuni, José A y Urbano, Claudio A. (2.003). "Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación". Volumen II. Editorial Brujas. Córdoba Argentina

La emergencia del paradigma constructivista en educación a distancia. Sus aportes para renovar las propuestas de enseñanza.

The emergence of the constructivist paradigm in distance education. Its contributions to the renewal of education proposals.

Esp. María Cecilia Bellina⁽¹⁾(cbellina@unsl.edu.ar)
Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Resumen

El presente trabajo analiza la implicancia del constructivismo en las propuestas de educación a distancia. Las nuevas tecnologías – La microinformática – y el acceso a los microcomputadores personales, llevaron operatividad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, legitimando la ideología de la construcción en nuestras sociedades.

Se hace relevante, en el intento de realizar propuestas de enseñanza –con la modalidad distancia- la búsqueda, dentro del paradigma constructivista, de anclajes teóricos que posicionen la mirada del docente respecto al aprendizaje, el logro de metas y los medios para alcanzarlas, superando las teorías del aprendizaje asociacionistas.

La emergencia del paradigma constructivista y el impacto explicativo que ofrece a la educación, posibilita renovar propuestas de enseñanza a distancia. Desde este paradigma – que contrapone las ideas básicas del asociacionismo- se sostiene que el aprendizaje es un proceso activo, pleno de significado y comprometido. En consecuencia, se hace necesario que el docente conozca y reflexione acerca de las concepciones que sustentan sus decisiones, para fijar con claridad sus objetivos, como así también desarrollar y fundamentar su labor de enseñanza. El proceso de enseñanza que lo acompañe y promueva, requiere de adecuaciones constantes relacionadas a los cambios de pensamiento de los estudiantes.

La intención de este trabajo es resaltar los supuestos constructivistas que ayuden a renovar las propuestas de enseñanza a distancia.

Palabras claves: Constructivismo - Educación a distancia – Procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Summary

This paper analyzes the implications of constructivism in distance education proposals. The new technologies - microcomputing - and access to personal microcomputers brought operativity to the teaching and learning processes, legitimizing the ideology of construction in our societies., The search for a theoretical anchorage within the constructivist paradigm that positions the teacher's view toward learning, goal achievement and the means to achieve these goals, surpassing associationist learning theories, becomes relevant, in the attempt to make proposals for education with the distance-learning modality.

The emergence of the constructivist paradigm, as well as the explanatory impact that it provides to education, favor the renewal of proposals for distance learning. From this paradigm, which contrasts the basic ideas of associationism, it is argued that learning is a committed process, active and full of meaning. Consequently, it is necessary that teachers know and carefully consider the concepts underlying their decisions, in order to set clear objectives, as well as to develop and justify their teaching. The teaching process that accompanies and promotes, requires constant adjustments in relation to changes in students' thinking.

The aim of this paper is to highlight the constructivist assumptions that help to renew the proposals of distance learning.

Keywords: Constructivism - Distance education - processes of teaching and learning.

Introducción

Desde el paradigma constructivista se sostiene que los sujetos que aprenden son considerados como potencialmente competentes para iniciar y desarrollar habilidades y procesos cognitivos. MARTI, E. (1996) sostiene que "el constructivismo constituye el paradigma explicativo dominante en los campos relacionados con el aprendizaje, el desarrollo y la educación".

Es BRUNER, J. (1995), quien afirma que "VIGOTSKI concibió el problema de la educación, como una continuación del diálogo por el que se construyó un mundo social de realidades constituyentes. La conciencia del Profesor, y su capacidad para hacer que esta conciencia

sea accesible a otros, como ayuda para lograr conocimiento, constituye un punto crucial en su teoría”.

Es incuestionable la multidimensionalidad del proceso de aprendizaje, reflexionar sobre algunos aspectos didácticos que puedan derivarse de la Teoría Constructivista, permiten al docente fundamentar su tarea para enseñar de la mejor forma posible.

La pregunta sería ¿Cuáles son los conceptos relevantes que aporta la teoría constructivista para poder trabajar lo pedagógico a distancia?

Los aportes de Piaget, Vigotski y Bruner son básicos para argumentar intervenciones significativas.

Aportes de la Teoría Constructivista para sustentar propuestas de enseñanza en Educación a Distancia.

El propósito de este trabajo, es transparentar la actitud pedagógica, desde el paradigma constructivista, en la enseñanza a distancia.

Como punto de partida, se considera relevante tener presente la tesis fundamental del constructivismo. La misma sostiene que la estructura cognitiva del individuo, emerge de una trama de relaciones, provenientes de sus disposiciones internas y del ambiente en el cual se encuentra inmerso.

En tal sentido, el conocimiento no resulta de una copia de la realidad, sino que es una construcción progresiva, cuya base la constituyen los esquemas fundantes del desarrollo biopsicológico y las relaciones intersubjetivas. Supone un sujeto activo y autorregulador, que interioriza el conocimiento, a partir de mediaciones contextuales. Tanto las ideas como los conocimientos previos, influyen sobre los nuevos aprendizajes y dependen fundamentalmente del nivel de desarrollo cognitivo que posea el estudiante. Los significados que los sujetos construyen, a partir de negociaciones con su entorno cultural, surgen de las experiencias vividas; reivindicando al sujeto, a su libertad y al desarrollo de la comunidad a la que pertenece.

En Educación a Distancia, imperó el paradigma conductista como base de los diseños instruccionales de enseñanza y aprendizaje, donde la prescriptiva, la visión estática,

jerarquizada y estándar del conocimiento, favorecieron el pensamiento convergente y el individualismo.

En tanto que el constructivismo como paradigma educativo, entiende que la constitución de un individuo (el que aprende) se realiza en base a la filosofía de aprender a aprender; lo cual posibilita que el estudiante considere las propias formas de aprender y de vincularse con la realidad en la cual él va a interactuar, favoreciendo el aprendizaje autodirigido.

Diversos estudios han demostrado la relevancia del paradigma constructivista en la implementación de sistemas educativos a distancia, incorporando como fundamento de las propuestas pedagógicas los supuestos que lo sostienen, por entenderlos superadores del paradigma conductista.

En este sentido, se hace necesario repensar la práctica educativa a distancia y reconsiderar las formas de interrelacionar al que enseña y al que aprende.

Concretamente, derivar del constructivismo propuestas de enseñanza a la modalidad educativa que nos ocupa, remite a rescatar los principios que la orientan.

Sin dudas, las ideas básicas de Piaget sobre el aprendizaje aportan a la psicopedagogía contemporánea lineamientos relevantes a ser considerados. Para Piaget, el pensamiento es la base en la que se asienta el aprendizaje. En tal sentido, el aprendizaje consiste en el conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente. Estos movimientos simultáneos o integrados son los de *"asimilación y acomodación"*. Mediante el proceso de asimilación, el organismo explora el ambiente, toma partes de éste, las transforma e incorpora a sí mismo. Para ello, la mente activa esquemas de asimilación, constituidos por aquellas acciones previamente realizadas y los conceptos previamente aprendidos, configurando esquemas mentales que le permiten asimilar nuevos conceptos.

En tanto que el proceso de acomodación, posibilita al organismo transformar su propia estructura para adecuarse a la naturaleza de los objetos que serán aprendidos. Es así como, la vinculación entre aprendizaje y desarrollo, dan origen al concepto de *"nivel de competencia"*. Piaget afirma que, para que el organismo sea capaz de dar una respuesta, es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio.

Sabemos que Piaget, considera al medio como “*activante*” de estos procesos y que este grado de sensibilidad o “*nivel de competencia*”, se constituye en el curso del desarrollo del individuo. Así, en este desarrollo de las estructuras cognitivas, intervienen factores fundamentales como la maduración, la experiencia física, la interacción social y el equilibrio.

Es Pérez Gómez (1993), quien destaca –de los aportes Piagetianos- las siguientes conclusiones referidas al proceso de aprendizaje y al proceso de enseñanza, que deberían tenerse en cuenta en la educación abierta y a distancia; ellos son:

- El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo es individual.
- La importancia de la actividad del alumno.
- El lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas.
- El sentido del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno.
- La significación de la cooperación para el desarrollo del alumno, y
- La distinción y la vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta.

La mayoría de los constructivistas asumen, que el mundo existe a lo largo de una dimensión temporal y cambiante. Por otra parte, como supuesto constructivista se debe resaltar la ausencia de saberes absolutos. El mundo nunca es totalmente cognoscible y por esta razón, es ilusorio querer llegar a la verdad última.

En este sentido, todo conocimiento está contextualizado y forzado por las características organizacionales de nuestra implicación biológica, psicológica, cultural; lo que pensamos que sabemos sobre el mundo, está siempre determinado por las exigencias de nuestra propia situación.

Es así como las visiones constructivistas, tienen en cuenta distinciones que se perciben como elementales para el proceso de formación de significado; ya que observando las diferencias, convertimos los acontecimientos en reales para nosotros. Las distinciones nos permiten imponer estructuras y atribuir significado a los acontecimientos de nuestro mundo.

El constructivismo, entonces, reivindica la dimensión histórica, individual y colectiva, como objeto de conocimiento favorecedor de aprendizajes significativos.

El conocimiento implica una actitud dialógica y se considera que toda representación de la realidad está histórica y lingüísticamente mediatizada, por lo que no existen criterios fundamentales para estudiar los fenómenos culturales.

Es el estudiante quien investiga y construye el conocimiento en un proceso de elaboración personal –seleccionando, organizando, indagando y transformando la información proveniente de múltiples fuentes- y así se apropia de los contenidos y les atribuye significados.

Las propuestas pedagógicas, en contextos de formación en línea, pueden adaptarse a la diversidad de alumnos, respetando las diferencias.

Requieren de la elaboración de currículum abiertos y flexibles, que provean soluciones innovadoras, desplazando las formas de organización burocráticas: *“La estructuración significativa de los diferentes módulos / unidades de aprendizaje, junto a una navegación y usabilidad amigable e intuitiva, es de vital importancia para un aprendizaje funcional y comprensivo”* (Lopez Meneses, 2006).

Desde el constructivismo Vigotskiano, se piensa al proceso de enseñanza (a cargo de profesores / tutores), como al de aprendizaje (por parte de los estudiantes) de manera imbricada; generando un proceso de comunicación dinámica y activa que no busca reproducir saberes, sino que busca la interacción con otros y la reconstrucción de saberes culturales. Es el docente quien facilita, promueve experiencias, guía, dinamiza grupos y orienta los procesos formativos favoreciendo la adquisición de competencias específicas de naturaleza cognitiva, metacognitiva y social; en entornos virtuales de aprendizaje. A diferencia del proceso lineal que propone el conductismo, el constructivismo, propone desarrollar propuestas de enseñanza y aprendizaje, de manera negociada entre sus actores.

Es así como, la educación a distancia y el campo educativo en general, se constituyen en espacios de derivación de la pedagogía constructivista, que considera al conocimiento como una construcción del ser humano.

El profesor / tutor, actúa como mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que, quien aprende construya su propio aprendizaje. Para ello, este docente será capaz de indagar los conocimientos previos de los estudiantes, creando un clima de confianza y comunicación fluida, para sostener un proceso educativo significativo.

La educación a distancia y la formación del estudiante virtual, han posibilitado un sinnúmero de investigaciones por ser una modalidad cada vez más elegida para acceder a titulaciones a través de Internet.

Desde esta perspectiva, se concibe al conocimiento como derivado del entorno, de la observación y de la información explícitamente presentada.

Se priorizan los procesos de enseñanza, siendo los contextos, altamente significativos para los procesos de construcción de conocimiento.

Esta modalidad de enseñanza, demanda una actitud pedagógica, que supone una adecuada planificación de los programas instruccionales, para que los alumnos puedan alcanzar competencias generales y específicas.

Las estrategias de enseñanza, incluyen la elaboración de mapas conceptuales, programas de moldeamiento, explicación guiada y monitoreo de las etapas en las que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

El papel que asume el profesor / tutor, es el de monitorear los avances y dificultades de los alumnos, realizar propuestas de aprendizaje cooperativo tutorado por docentes y compañeros.

El constructivismo sociocultural planteado por Vigotski, sostiene que el conocimiento se da por una síntesis dialéctica a partir de un interaccionismo dinámico que se construye a través de una interacción continua entre el sujeto y el medio; en una reciprocidad entre el desarrollo individual y el mundo social. Consecuentemente, el desarrollo humano es el resultado de una continua interacción a nivel biológico, psicológico y sociológico. La actitud pedagógica que se propone es la de trabajar en "*zonas de desarrollo próximo*", propiciando la colaboración entre pares en contextos variados y desafiantes. En tal sentido, el papel del profesor / tutor, es el de guiar el aprendizaje de los estudiantes, construyendo andamios facilitadores, donde los niveles de explicitación dependerán de la marcha de los procesos de aprendizaje.

De allí es que, la *"perspectiva constructivista implica reconocer que cualquier proceso de aprendizaje, se desarrolla simultáneamente en el plano individual (organización y estructuración personal del conocimiento) y en el plano social (negociación del conocimiento compartido y de los significados), lo que exige dar la misma importancia a la relación de los*

alumnos con los objetos de conocimiento, que han de mantener entre sí y con otras fuentes de conocimiento” (Cañal, citado por Lopez Meneses, 2006).

Actualmente, las prácticas educativas a distancia se ven favorecidas por la aplicación de las redes informáticas; los avances técnicos que inciden en el mejoramiento del ancho de banda, el incremento de usuarios y de proveedores de Internet, el abaratamiento de los costos de las computadoras personales -entre otros-, lo que hace de esta modalidad educativa, una opción de aprendizaje cada vez más elegida. Las bases teóricas constructivistas, invitan a renovar las propuestas de enseñanza y aportan a la comprensión de cómo se construye y se negocia el conocimiento en los nuevos entornos; utilizando estas tecnologías- la microinformática- y el acceso a los microcomputadores personales que actúan como base , llevan a generar operatividad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, legitimando la ideología de la construcción.

Sobre la base de acuerdos implícitos, existe un margen para establecer acuerdos, que propicia un modo particular de relaciones interpersonales. Es este el punto en el que las negociaciones devienen ineludibles- y no producen un resultado sumatorio- sino por el contrario, producen un hecho singular, funcional a las necesidades de la situación planteada.

En reiteradas oportunidades se producen negociaciones circunscriptas a pequeños grupos, que asumen una modalidad de comunicación que no necesariamente involucra al conjunto de estudiantes. Allí, la decisión autónoma logra integrarse a la actividad conjunta, aportando a la heterogeneidad en las situaciones educativas a distancia.

Esta característica de la dinámica de conjunto, enriquece los aspectos relacionales, porque necesariamente se ha de acudir a negociaciones, para lograr acuerdos en el otorgamiento de significados.

Resulta importante señalar que el intercambio entre pares, no siempre induce al progreso del conocimiento. Tal situación puede obedecer al hecho de que el nivel de asimetría de conocimientos, entre estudiantes, no sea el óptimo para permitir una actividad fructífera.

Desde la mirada de WERSTCH, J.V. (1993), es preciso algo más para el logro de una relación intersubjetiva que produzca avances en el conocimiento de los participantes. Se requiere un cierto grado de compatibilidad en la intencionalidad y el deseo que le otorgan al

acto de aprendizaje. Esto se relaciona con la pertinencia social y cultural de cada uno de los aprendices.

La cooperación entre pares, toma a menudo la forma de intercambios esporádicos en grupos, de acuerdo a las aptitudes que despliegan los más capacitados, en relación con el tipo de conocimiento del que se trate. Tal movilidad, generada por emergentes circunstanciales, produce un efecto de auténticos intercambios, en los cuales los estudiantes se enfrentan a opiniones diversas, a la multiplicidad de abordaje de la realidad, y a la necesidad de establecer acuerdos, basados en las múltiples relaciones intersubjetivas.

Resultará este un óptimo espacio para que el docente atento a los emergentes de las negociaciones, pueda determinar con mayor grado de acierto los niveles de desempeño individuales en base a los cuales planificará sus propuestas, trabajando en la "Zona de desarrollo próximo" de cada estudiante.

MARTÍ, E. (1996) afirma que "el constructivismo constituye el paradigma explicativo dominante en los campos relacionados con el aprendizaje, el desarrollo y la educación"

Más allá del trabajo que el docente pueda realizar centrado en los contenidos disciplinares a enseñar, resultan paradigmáticos como fuente reveladora de datos acerca del nivel de conocimiento de los estudiantes y especialmente de los aspectos socioemocionales que manifiestan que se correspondan al entorno cultural, precursor de la construcción social de conocimientos y posibilitador de negociación de significados, con pares y docentes.

Es en el marco cultural, donde los estudiantes – Sujetos activos en el proceso – buscan las regularidades que les permitan construir un mundo asequible, comprendiendo las reglas y características de su entorno vital.

El docente afronta la responsabilidad de ofrecer esquemas con cierto grado de previsibilidad, para que puedan desarrollar hipótesis y argumentos, aplicables a múltiples campos disciplinares, favoreciendo en el trabajo cooperativo, la atención de la diversidad de estudiantes, a través del desarrollo de las singularidades.

No se trata de hacer paralelismos o contraposiciones descalificadoras entre formas tradicionales de enseñar, frente a modernas concepciones; significa agregar matices a un constructivismo vigente y coherente con las posturas que promueven la integración social. Se abre con ello una dimensión pedagógica que convalida la existencia de diversos "vectores

de la mente”, y afirma (al decir de BRUNER) las distintas tendencias o diferencias intelectuales de los sujetos, en el momento de operar sobre los objetos de conocimiento...

La educación llevada a cabo por el docente, es una continuidad del proceso que crea cultura; de allí que la educación “sin maestro” es imposible tanto en lo presencial como en lo virtual.

La intervención de los docentes se resignifica más allá de su intención modélica en el sentido de que aporta marcos que estructuran y regulan los procesos de construcción de conocimiento, hacia una zona de posibilidades deseables.

Para Vigotski, estas acciones conllevan diversos grados de “regulación externa”, que suponen tener en cuenta la articulación entre la dimensión individual y social. Se direcciona, por lo tanto, la planificación de las actividades y se orienta la tarea, de acuerdo a los objetivos, en coherencia a estos mecanismos regulatorios.

Según Vigotski las formas de diálogo que se establecen (a partir de los FORMATOS, en su instancia inaugural o sea, los ESPONTANEOS y luego los INSTRUCCIONALES) pueden ser reeditados y ampliados, permitiendo al estudiante distanciarse de su propia actividad. La reflexión de los caminos recorridos para alcanzar cualquier conocimiento y habilidad – denominada metacognición – podría conducir a comprensiones que orientan claramente el proceso de aprendizaje en el vínculo docente-alumno. Se lograrían así conceptualizaciones claras, abriendo la posibilidad de transferencias que entramen los conocimientos, en una estructura asimilable al proceso que crea cultura, desde una realidad históricamente condicionada.

La enseñanza dialógica que se propone, en la que lo sustancial resulta de la negociación de significados, reproduce en forma ampliada esquemas fundantes de las relaciones humanas.

Las mismas, al decir de Vigotski, se dan primero en el plano interpersonal, y luego se interiorizan, incrementando la capacidad del sujeto para decodificar los símbolos de la cultura. Las posibilidades de regulación externa, a menudo se ven interferidas por las dificultades de adecuación, que el docente recibe de los grupos heterogéneos; de allí que los andamiajes que pueda ofrecer el docente, permitirán al alumno sortear cualquier dificultad. Los andamiajes que se ofrezcan, se consideran estrategias de enseñanza válida de todo

contenido. Se abre así, desde el análisis metacognitivo, un espacio para la investigación de las prácticas situadas en educación a distancia, que permitan capitalizar el área potencial de desarrollo de los estudiantes, con la riqueza de las vivencias personales, heterogéneas, provenientes del marco cultural de referencia. Desde esta perspectiva, se trata de ampliar y flexibilizar el margen de restricciones, dando cabida a las intervenciones apropiadas y eficaces para enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Una modalidad de interacción grupal o conjunta, demanda la coordinación de acciones requeridas para el logro de los objetivos compartidos, pero la deben asumir y construir todos los protagonistas. Es sabido que, sobre los acuerdos implícitos, existe un margen para establecer acuerdos, que propicia un modo particular de relaciones interpersonales.

Esta característica de la dinámica de conjunto, enriquece los aspectos relacionales, porque necesariamente se ha de acudir a negociaciones, entre docentes y alumnos, para lograr acuerdos en el otorgamiento de significados.

Sin lugar a dudas, no solo son los contenidos que se procesan, sino también los propios mecanismos de procesamiento, es decir los procesos cognitivos, los que se modifican a medida que se modifican las prácticas y las producciones sociales. Por lo tanto el pensamiento es un proceso, una interacción cerebro-sociedad. Las prácticas y las producciones sociales hoy, que inciden sobre el pensamiento las podemos definir como "tecnologías de la inteligencia". Los procesos cognitivos, se modifican a medida que cambian las tecnologías de la inteligencia. Nuestras formas de pensar son inseparables de estas tecnologías, históricamente construidas y que son consustanciales a la estructura de nuestro cerebro. La cristalización de la informática en nuestras sociedades- una de las tecnologías más recientes de la inteligencia- apenas ha comenzado a modificar el pensamiento, pero sus consecuencias se vislumbran impresionantes. El desarrollo que tendrá la educación a distancia ya también se vislumbra.

El impacto social y la aceptación lograda; le demandan a esta modalidad de enseñanza una profunda revisión que posibilite el cambio de paradigma en post de generar –para los contenidos que se pretendan enseñar- propuestas de enseñanza que atrapen, contengan y ayuden (andamios) a los estudiantes a construir y apropiarse de los aprendizajes que

pretendan. Se abre con ello una dimensión pedagógica que convalida la existencia de diversos vectores de la mente, y afirma las distintas tendencias, o diferencias intelectuales de los sujetos, en el momento de operar sobre los objetos de conocimiento.

El conocimiento se construye de modo privilegiado en la interacción con otras personas.

“Es solo a través de la interacción y el diálogo que podemos asegurar una activa construcción plena de significado, lo que es opuesto a diseminar información prescriptiva que consuma un alumno relativamente acrítico y pasivo” VIVAS, J. 2008. De allí que, el proceso de enseñanza que acompañe y promueva la construcción de conocimientos, requiere de adecuaciones constantes relacionadas a los cambios de pensamiento de los estudiantes, tal realidad invita a los docentes a renovar las propuestas de enseñanza a distancia, teniendo en cuenta los aportes del constructivismo y así se podrán derivar más que interesantes agendas didácticas.

A modo de conclusión:

En este trabajo se analiza la implicancia del constructivismo en las propuestas de educación a distancia. La emergencia del paradigma constructivista y el impacto explicativo que ofrece a la educación, posibilita renovar propuestas de enseñanza en contextos virtuales de formación. Se sostiene que el aprendizaje es un proceso activo, pleno de significado y comprometido que requiere de un docente facilitador, que promueva experiencias, oriente procesos formativos, dinamice grupos, favoreciendo la adquisición de competencias específicas de naturaleza cognitiva, metacognitiva, y social en entornos virtuales de aprendizaje, generando negociaciones entre profesores y alumnos.

La intención de este trabajo es resaltar los supuestos constructivistas que ayuden al docente a renovar las propuestas de enseñanza atendiendo a la diversidad de alumnos (respetando las diferencias) esto requiere de adecuaciones constantes que acompañen los cambios de pensamiento de los estudiantes donde la decisión autónoma logre integrarse a la actividad conjunta, aportando a la heterogeneidad en las situaciones educativas a distancia.

Notas

(1) Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Luis. Especialista en Didáctica. U.B.A. Prof. Adjunta del Departamento de Educación y Formación Docente. Responsable de las asignaturas: "Infancias Educación y Diversidad" y "Problemas de aprendizaje e intervención educativa". Integrante de Proyecto de Investigación "Educación a Distancia. Enseñanza y Aprendizaje en línea". Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L.

Referencias

- Baquero, R. (1997) "Vigotski y el aprendizaje escolar". Bs. As. Aique.
- Bruner J. (1995) "Actos de significados". Madrid. Alianza.
- Bruner J. (1995) "Acción, pensamiento y lenguaje". Madrid. Alianza.
- Coll, C. (1987). "Psicología y Curriculum". Barcelona: Laia.
- Doise, W. y Mugni, A. (1983). "La construcción social de la inteligencia". México: Trillas.
- García Madruga, J. A. (1992). "Introducción a la edición española". En *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. (1993). "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid: Morata.
- López Meneses, Eloy (2006, 18 de octubre). "Interacción y comunicación: hacia el constructivismo virtual". Blog Caminando hacia el Constructivismo. Recuperado el 9 Mayo de 2011, de <http://e-constructivismo.blogspot.com/>
- Marti, E. (1996). "El constructivismo y sus sombras". *Anuario de Psicología*, N° 69, p. 3 – 18.
- Mc Chelland, D. y Otros (1992). "El atractivo del procesamiento distribuido en paralelo". Madrid: Alianza.
- Papert, S. (1981). "Desafío de la mente". Buenos Aires: Galápagos.
- Piaget, J. (1978). "La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo". Madrid: Siglo XXI.
- Vivas, J. (2008) "Psicología y nuevas tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en educación a distancia". En: ACTA PSIQUIATRICA y psicológica de América Latina 45 (3) 256-266.
- Wertsch, J.V. (1993) "Voces de la mente". Madrid. Visor.



Una práctica de formación mediante estudio de casos

Training in practice, a case study

Esp. Norma Alicia Sierra(1)

Lic. Claudia Antonia Belardinelli(2) (cbelard@unsl.edu.ar)

Brizalía Barrera Sánchez(3)

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de formación en la práctica, que realizamos con una alumna de cuarto año de la carrera Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

La Práctica VI Estudio de Casos, es parte de un eje de las prácticas que va desde primero a cuarto año, en este espacio curricular, el "caso" con el que los estudiantes elaboran el estudio, no es el alumno, sino una situación educativa particular y real, que se construye con la información recabada de un contexto, e institución particular (Escuela Especial, Centro Educativo-Terapéutico, Centro de Día, Escuela Común abiertas a la diversidad), con un sujeto en singular, con los aportes del docente co-formador y otros profesionales de la Institución y la supervisión del equipo de práctica.

Esta experiencia de formación se lleva a cabo en un Centro Educativo-Terapéutico de la Ciudad de San Luis, se trata de vivencias, problemas y reflexiones que han surgido en torno a un estudio de caso con un joven de 21 años de edad con discapacidad intelectual, en la que surge la problemática e interrogantes en torno a la infantilización de la discapacidad y la necesidad de brindar apoyos sociales y lazos efectivos.

Palabras claves: formación, educación especial, estudio de casos, prácticas



Summary

This paper presents a learning experience in practice carried out with a student from the fourth year of the career of Special Education in Faculty of Humanities of the National University of San Luis

Practice VI Case Study is part of the fundamental components of practice from first to fourth year. In this curricular space, the "case" on which students carry out the study, is constituted by a real educational situation, built upon information obtained from a particular institution (Special school, Educational-therapeutic Center, Day Center, Common Schools open to diversity), and with the contributions of teachers, co-trainers and other professionals in the organization, under the supervision of the students' professors.

This learning experience takes place in an educational-Therapeutic Center from the City of San Luis. It deals with experiences, problems and insights that have emerged around a case study of a 21 year-old man with intellectual disabilities. This situation questions about the problems of the infantilization of disability and the need for providing social support and affective bonds.

Keywords: education, special education, case studies, practices

Introducción

El estudio de casos es un recurso potente para la formación en la práctica de educadores especiales a partir de la indagación y construcción de problemáticas específicas que se dan en el campo de la educación especial.

El espacio de la Práctica VI Estudio de Casos, tiene por finalidad integrar los contenidos de los cursos obligatorios del primer cuatrimestre de cuarto año, como así también los conocimientos ya construidos durante los años precedentes. En ésta singular experiencia de formación, una alumna con la supervisión del equipo de Práctica, construye conocimientos teóricos - prácticos en relación a un estudio de caso con un joven con discapacidad intelectual que asiste a un Centro Educativo - Terapéutico de la Provincia de San Luis.

En la actualidad la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el Capítulo VIII, artículo 42 define: *"La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa,* en el inciso n) artículo 11 *La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común"*.

La Resolución 155/11 establece entre otros *"...Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida (...) Impulsar propuestas de formación permanente, a las cuales puedan acceder aquellos/as adultos, a partir de los 20/22 años con discapacidad innata o adquirida que hayan finalizado o no su escolarización formal y precisen un ámbito de perfeccionamiento para incorporar nuevas competencias que les permitan desempeñarse en distintos ámbitos de la vida"*.

En este sentido la formación en Educación Especial demanda profesionales capaces de conocer y analizar la diversidad de situaciones que se pueden llegar a presentar en distintas etapas de la vida, para que sus intervenciones tengan la integridad, flexibilidad y dinámica que el propio campo disciplinar requiere.

Desde esta perspectiva, el Estudio de Casos se constituye como una herramienta adecuada para la configuración de la práctica docente, ya que es un método que lleva a la toma de decisiones, a implicarse subjetivamente en el tema o situación que se investiga, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, a profundizar el conocimiento de lo singular de cada sujeto y situación estudiada y por lo tanto a evitar el encasillamiento y rotulaciones apresuradas que tienden a borrar la diferencias tras procesos de homogenización.

Es de destacar que el potencial del estudio de casos radica en que permite, como en esta oportunidad, centrarse en un caso concreto o situación, e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman; pudiéndose constituir en una estrategia para el aprendizaje de la práctica y la formación del estudiante, es una oportunidad para integrar los conocimientos de las asignaturas del primer cuatrimestre de cuarto año y los conocimientos construidos durante la carrera. Además el estudio de casos lleva a implicarse



subjetivamente; desenmascarar prejuicios y preconceptos; a evitar el encasillamiento y rotulaciones que tienden a borrar la diferencia. Para Stake (1999:11) *“el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*.

Un singular Estudio de Caso en el Centro de Día

La Institución en la que se realiza este estudio de casos es un Centro de Día de la Provincia de San Luis que brinda servicios educativos y terapéuticos a niños, jóvenes y adultos con distintas discapacidades, como retraso mental y Parálisis Cerebral.

La atención del Centro es de lunes a viernes, en turno mañana y tarde. La edad de las personas que concurren oscilan entre 6 a 60 años, el nivel socioeconómico es en su mayoría bajo.

La admisión del alumno/paciente es realizada por un equipo interdisciplinario, el cual a su vez determina sobre las características del periodo de adaptación, que en general es de tres meses, durante el cual permanece pocas horas en la institución para facilitar este proceso.

El Centro cuenta con diez salas, la agrupación en cada una de ellas se realiza de acuerdo a las edades y capacidades. Cada sala cuenta con un docente orientador y un auxiliar.

Los Objetivos Principales del Centro de Día son: la socialización y las habilidades de la vida diaria (AVC)

De acuerdo a estos objetivos se estructuran las actividades, en áreas talleres:

- Área de Lenguaje y Comunicación, Talleres de Diario y Radio
- Área Taller de Deporte
- Taller de Estimulación Neurosensorial
- Taller de Artesanía: Carpintería y Cocina

Contexto áulico

Al ingresar a la sala podemos observar frente a la puerta de entrada una ventana que da a un patio interno, donde se realiza el Taller de Huerta, una mesa en el centro de la sala y varias sillas a su alrededor.



Las paredes de color blanco están revestidas de un pizarrón, un almanaque, un perchero, una cartelera que se usa a modo de calendario anticipando los eventos importantes.

A la sala asisten diez alumnos, bajo la dirección de la docente orientadora y orientadores auxiliares que rotan en las distintas salas. La edad de los jóvenes de su sala oscila entre las 15 y 25 años, provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos de la ciudad de San Luis.

Presentación del sujeto

Federico es un joven de 21 años de edad, vive en San Luis con sus padres, desde pequeño fue adoptado, tiene dos hermanos de crianza, sus padres adoptivos son adultos mayores de 64 y 67 años, ambos jubilados.

Es de estatura media, de contextura delgada; es de aspecto tranquilo, amable, en él se observa cuidado en cuanto a la vestimenta y aspecto físico.

Entrada al campo

Primera observación:

A la sala asisten diez alumnos, en la misma se encuentra la docente orientadora y una orientadora auxiliar. Al llegar saludamos, nos responde la docente y algunos alumnos.

Docente orientadora: *_Federico saluda a las señas*

Federico: *_Hola*

Docente orientadora: *_Dale un beso*

Federico se levanta de su asiento y se acerca a saludarnos, luego vuelve a su asiento

Docente orientadora: *_Federico charlá con las señas*

Una de nosotras sigue registrando mientras otra se acerca a Federico y se sienta a su lado.

Practicante: *_Yo no soy profesora todavía, estoy estudiando. Y ¿Cuántos años tenés vos?*

Federico: *_Veintiuno*

Practicante: *_Yo tengo veinticinco*

Federico: *_Tengo que ir a merendar, ya vengo*



Practicante: *_Bueno*

Federico y los demás jóvenes se están retirando de la sala para ir a merendar, como es fin de semana de Pascua, la docente orientadora les entrega un presente, que consiste en una bolsa de papel con un diseño de un conejo que al parecer sostiene la bolsa, con un huevo de pascua en su interior.

Segunda observación:

Luego de merendar entra Federico a la sala y se sienta en el mismo lugar en el que estaba.

Practicante: *_ ¿Qué merendaste?*

Federico: *_Una barra de cereal. Ah! Me olvidé de lavarme los dientes, ya vengo*

Federico se levanta y va hasta el armario, que está en un rincón de la sala, abre la puerta y toma su cepillo de dientes, sale de la sala. Al rato vuelve y guarda el cepillo en el armario, luego se sienta en la silla.

Practicante: *_ ¿Y dónde vivís?*

Federico: *_allá lejos*

En ese momento se asoma la señora del remis que a diario lo viene a buscar y lo retira.

Federico: *_Me tengo que ir, ya llegó el remis. Después seguimos charlando*

Practicante: *_ ¿Te vas con la señora?*

Federico: *_Sí*

Practicante: *_ Bueno, que te vaya bien!*

Federico: *_Bueno, gracias. Chau*

Practicante: *_Nos vemos la semana que viene*

Federico se levanta, toma su mochila infantil (de las que usan los alumnos de nivel de educación inicial, con un osito de juguete) que está colgada en el perchero y se retira.



Interrogantes que surgieron a partir de las primeras observaciones

- ¿Cuáles son las habilidades, potencialidades e intereses de Federico?
- ¿Cuáles serían los apoyos necesarios para lograr una mayor autonomía e integración social?
- ¿Cómo se puede intervenir desde la Institución que lo atiende?

La construcción de la problemática educativa

Usualmente es el diagnóstico la primera acción realizada para evaluar una situación educativa. El diagnóstico en el ámbito educativo es un proceso cuyo objetivo es conocer las causas que generan las dificultades de aprendizaje, como así también conocer las potencialidades que es necesario desarrollar, para planificar una propuesta de intervención para una persona en particular.

Teniendo en cuenta que las prácticas diagnósticas provienen de otros campos disciplinarios, de otras prácticas profesionales, ligadas a la medicina y la salud, marcadas por criterios de normalidad/anormalidad, optamos por plantear este proceso como la “construcción de la problemática educativa del caso”, para distanciarnos de la estigmatización a la que generalmente lleva el uso de diagnósticos en la educación.

Objetivos de la construcción de la problemática educativa

- Conocer los intereses y aptitudes personales del joven para el aprendizaje.
- Ofrecer propuestas educativas que favorezcan su máximo desarrollo personal y social.

Instrumentos de Recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizan son la observación, intervenciones educativas específicas para la evaluación de intereses y conocimientos previos, entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos.

Análisis de documentos

En cuanto al cuaderno queremos resaltar que, si bien en el Centro de Día no se trabaja con cuaderno y lápiz, hemos considerado un cuaderno en el que Federico escribe como documento importante y válido para incorporarlo al diagnóstico, aunque éste no sea



propiamente del sujeto.

Al acceder al Legajo pudimos ver un informe con un diagnóstico brindado por médicos y psicólogo de Retraso Mental en el 2006.

También pudimos ver que estuvo integrado en una Escuela Común privada de la ciudad, luego asistió un breve período en una Escuela Especial que atiende alumnos con discapacidad intelectual, ingresando a los 19 años al Centro de Día.

En la actualidad Federico tiene 21 años de edad y tiene un certificado de discapacidad otorgado por el Ministerio de Salud de la Provincia de San Luis.

Análisis de los datos

Durante las jornadas pudimos observar que Federico está atento a lo que le indica la docente orientadora; permanece sentado el tiempo que le lleve realizar una actividad, no desiste de la misma, a menos que sea para ir al baño. En general, se observa muy buena disposición frente a la tarea; su expresión verbal es adecuada a la situación comunicativa, realizando comentarios solo si se lo invita a participar.

De acuerdo a lo manifestado por la docente orientadora, Federico sabe leer y escribir. Esto lo pudimos observar en el cuaderno donde Federico ha copiado una canción y escrito algunas notas sobre la Cumbia Villera para el Diario de la Escuela que se realiza en el marco del Taller de Comunicación y Radio, en el cuál él participa activamente.

Por lo observado en el cuaderno, Federico puede escribir de manera clara, su letra es en imprenta mayúscula, respeta la direccionalidad y las líneas de la hoja, no se observan tachones, ni corrección.

En su desenvolvimiento en general se observan signos de infantilización, que tiene que ver con el contexto familiar y escolar. Por ejemplo, se observa que su mochila llama la atención, con motivos infantiles, no es acorde a los gustos de los jóvenes de su edad.

Es importante tener en cuenta que la discapacidad es una producción social, que la persona con alguna limitación funcional, recibe la carga significativa de los otros sobre su condición, generándose estigmatizaciones, mayores limitaciones, y muchas veces cerrándose posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal a causa de las mismas. Aznar y González



Castañón proponen pensar que *“la mera existencia de la limitación funcional, aunque sea minoritaria, no alcanza para producir una discapacidad si no existe una instancia social que la sancione como minusválida: la familia, la institución médica o judicial. Que estos sean los agentes de sanción no equivale a considerarlos únicos responsables de la producción de discapacidad. Son los efectos del imaginario social”*. (Aznar y González Castañón, 2008:57)

En este sentido consideramos que sería oportuno que la Institución realice talleres con los padres para que los oriente en cuanto al trato y la libertad que necesitan sus hijos para desarrollarse como personas autónomas.

Área de Lenguaje y Comunicación: en la comprensión y producción no presenta mayores dificultades, si bien en algunas oportunidades en el habla presenta dificultades de articulación y a veces es preciso pedirle que repita para poder comprender lo que quiere expresar. La efectiva comprensión se pone de manifiesto en la ejecución de consignas, sin necesidad de apoyo por parte de la docente orientadora y en la capacidad de establecer un diálogo de manera fluida y organizada en cuanto a la narración de sucesos, observándose gran contenido de ideas y opiniones respecto a su historia personal y en temas del acontecer, de las noticias diarias.

Esta situación nos permite inferir que Federico está inmerso en un entorno familiar comunicativo, rico en información e intercambios comunicacionales. A esta condición positiva se agrega otra, Federico sabe leer y escribir lo que le permite acceder y enfrentarse de manera eficaz a diferentes portadores de textos, como diarios, revistas y cuentos.

En cuanto a la iniciativa comunicacional de Federico en la Sala es pobre, es decir, no hace uso espontáneo del lenguaje, se expresa verbalmente frente al resto sólo cuando la docente orientadora se lo solicita.

Área Cognitiva: Federico demuestra entusiasmo y dedicación en todos sus trabajos; es muy prolijo en la realización de los mismos; comprende sin inconveniente consignas simples, asimismo tiene un buen dominio de la escritura, que es prolija y legible en imprenta mayúscula. Su lectura es pausada pero clara, aunque se ha observado que a veces necesita ayuda para comprender lo que lee. En el área de matemática puede efectuar operaciones simples, reconociendo gran cantidad de números, reconoce las figuras geométricas básicas



por su nombre y por las características de las mismas.

Área Motriz: manifiesta seguridad en la marcha, como también en su correr. En la realización de trabajos de carpintería presenta dificultades en la coordinación de precisión y movimiento, como por ejemplo en la manipulación de serrucho se observa inseguridad en la ejecución del movimiento, presentando poca fuerza y dificultad en la precisión. Efectúa sin inconveniente todas actividades que se le propone en Educación Física.

Área de Higiene Personal y Habilidades de la Vida Diaria: Federico demuestra buen cuidado personal, en el momento de la merienda, puede comer y beber solo, tiene el hábito de cepillarse los dientes y lavarse las manos, puede ir al baño cuando lo desea sin intervención. En general no necesita supervisión en la realización de tareas rutinarias.

Área Socio-afectiva: de acuerdo a lo observado y lo manifestado por la docente, Federico evidencia conocimiento en las reglas comunicacionales y sociales, como el respeto en los turnos de espera durante la conversación, acepta las normas establecidas por el grupo, cuando ingresa a la Sala saluda, al pedir un elemento dice "por favor", al devolver da "gracias", pide permiso cuando quiere ir al baño, coopera a la hora de limpiar la sala o el armario y ayuda a sus compañeros cuando se lo piden.

En su desenvolvimiento cotidiano Federico varía de un momento a otro en su estado de ánimo sin motivo aparente; en el diagnóstico psicológico que consta en el legajo, especifica escasa iniciativa, conducta abúlica y depresiva.

En cuanto a la relación con el grupo de pares, si bien Federico no participa de manera activa, por ejemplo opinando espontáneamente o directamente en las "picardías" y peleas, sí ríe o se enoja en relación al accionar de sus compañeros.

Con la docente orientadora se limita a responder a lo que le pregunta, por lo general no consulta ante alguna duda en la actividad.

Por el análisis de la información recolectada, podemos decir que Federico demuestra buen desempeño en todas las habilidades sociales y prácticas que se trabajan en el Centro de Día, su mayor dificultad se observa en el ámbito de los aprendizajes conceptuales.



En cuanto a los intereses de Federico consideramos que si bien él participa con agrado de todo lo que se le propone, este comportamiento no parte de una iniciativa personal.

Las potencialidades son numerosas en todas las dimensiones ya sea en la social, práctica y conceptual.

Para mejorar su autonomía en el Centro y en su hogar sería necesario proveer de más apoyos. Estos son definidos por la A.A.M.R. (2002) como *“Recursos y estrategias destinadas a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y a incrementar el funcionamiento individual”*. Los apoyos deben ir dirigidos a desarrollar al máximo sus potencialidades, a posibilitar un mayor grado de independencia, con miras a una real integración social y con la participación efectiva dentro y fuera del Centro.

Consideramos que la Institución puede brindar estos apoyos a través de actividades que no estén circunscriptas únicamente a este contexto, aunque el desarrollo de las mismas comience dentro del Centro de Día éstas deben tender a poder ser transferidas a otros ámbitos.

Propuesta de intervención educativa

La transmisión de los procesos sociales y culturales articula a los jóvenes con el mundo, para lo cual se necesitan lazos, redes en las cuales los adolescentes y jóvenes con discapacidad tengan la oportunidad de ser escuchados y reconocidos. *“...Iniciar el despliegue de las redes (...) pensar cómo brindar a cada adolescente lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad.”*(Nuñez, 2003:8).

Cuando nos encontramos con familias para las cuales sus proyectos de vida se centran en la discapacidad, observamos que en ellas se acentúan las postergaciones de crecimiento personal y social. Movilizar el lugar fijo en el que ha ido quedando la condición de la discapacidad dentro de la familia, permite que la misma comience a tener nuevas significaciones para el propio sujeto con discapacidad, y así abrirse para él otras posibilidades de aprendizaje e integración a lo social.

Objetivos

- Participar en lugares públicos que definen la vida comunitaria.



- Alcanzar mayor autonomía, que implique la elección y la toma de decisiones.
- Transferir las competencias y habilidades, que ya posee en actividades que son funcionales y significativas en el Centro, con lazos fuera del Centro de Día.

Metodología

La propuesta consiste en brindar apoyos, procedimientos y acciones por parte del docente orientador y la participación activa por parte del aprendiz para ir alcanzando mayor autonomía.

Propuesta de Acción

Proponemos estrategias y actividades dirigidas al desarrollo de actividades prácticas en contextos inmediatos primero, en los cuales Federico participará, y elegirá dentro del Centro, realizando tareas que impliquen responsabilidad y compromiso, acorde a su edad, con el objetivo de transferir estas habilidades a otros contextos sociales.

La propuesta consiste en que Federico pueda participar activamente en tareas de planificación y ejecución de proyectos, que impliquen por ejemplo realizar las listas de materiales necesarios para cada Sala, que también participe en la compra de dichos materiales fuera de la Institución.

Interactuar fuera del Centro dará las posibilidades de que Federico logre desenvolverse con mayor autonomía.

Recursos

Recursos humanos: los docentes orientadores y encargados de la Institución, ya que éstos son los mediadores necesarios para que Federico pueda desarrollar al máximo sus potencialidades.

Evaluación

Para la evaluación se llevará una grilla, la misma será continua, de manera inicial, en proceso y en producto.

Algunas conclusiones sobre la experiencia de formación

El análisis del caso, realizado a partir de marcos conceptuales que posibilitaron una lectura de la información para construir la problemática educativa actual del joven con quien se hizo la práctica, posibilitó a la practicante realizar una propuesta de intervención alternativa a lo que se venía realizando desde la Institución, pero a su vez deja abiertos nuevos interrogantes.

Este proceso de formación depende de las características del estudio de casos y su metodología, del equipo de prácticas en cuanto a su participación a través de las supervisiones y asesoramiento, pero principalmente de lo que sucede en el aprendiz, quien nos enfrenta como formadores a la renuncia de tener bajo control resultados o certezas.

Lo central en este espacio de formación es la experiencia. Cabría entonces preguntarnos: ¿qué aprendemos de la experiencia? Podemos decir que en primer lugar, obtenemos el conocimiento que ésta nos enseña sobre tal o cual cosa. En segundo lugar, es necesario situar la relación de la experiencia con las expectativas del sujeto. En este nivel, la experiencia siempre deja otro aprendizaje, que es referido a la decepción que la experiencia deja al sujeto cuando por ella descubre la no coincidencia de sus expectativas con la realidad. Esto conduce a considerar un tercer momento de la experiencia, el *buen juicio*, que se caracteriza como *"...algo más que conocimiento de este o aquel estado de cosas."*(Gadamer Hans-Georg, 1991:432). El buen juicio contiene siempre un retornar desde la posición que uno había adoptado por ceguera, lo cual requiere al ser humano ser *perspicaz y un observador certero*.

De acuerdo a la concepción de Gadamer Hans-Georg (1991:433) sobre la experiencia, ésta es siempre experiencia de la finitud humana. *"Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia. Si en cada fase del proceso de la experiencia lo característico es que el que experimenta adquiere una nueva apertura para nuevas experiencias, esto valdrá tanto más para la idea de una*



experiencia consumada. (...) La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general”.

Notas

1.-Norma Alicia Sierra, Lic. En Psicología, Esp. en Educación Superior, Docente Responsable de la Práctica VI del Prof. de Educación Especial, Dpto. de Educación y Formación Docente, FCH de la UNSL, Directora del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual” dependiente de CyT de la UNSL Cod. 22 H/250. Integrante del Proyecto de Extensión: “Intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas: La formación de formadores como responsabilidad conjunta”. nasierra@unsl.edu.ar

2.-Claudia A. Belardinelli, Lic. en Educación Especial, JTP de la Práctica VI del Prof. de Educación Especial Dpto.de Educación y Formación Docente, FCH de la UNSL, Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual” dependiente de CyT de la UNSL Cod. 22 H/250. Integrante del Proyecto de Extensión: “Intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas: La formación de formadores como responsabilidad conjunta”. cbelard@unsl.edu.ar

3.-Brizalia Barrera Sánchez Registro 4017007 becaria en Práctica VI: Estudio de Casos, alumna regular del Profesorado de Educación Especial de la FCH de la UNSL Cod. 22 H/250 Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual” Cod. 22 H/250. izabrila@hotmail.com

Bibliografía

A.A.M.R. (2002) *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

A.A.M.R. (2004) *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Décima edición. Madrid: Alianza Editorial.

Aznar, A.; González Castañón, D. y otros. (2008) *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Noveduc.

Gadamer, H. (1991) *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A.

Ley de Educación Nacional 26.206. Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires. Argentina.2006.

Not L. (1978) *Educación de los débiles mentales*. Barcelona: Editorial Herder. Cap.1 Los fundamentos Psicológicos.

Núñez, V. (2003) "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía - Enseñar vs Asistir-. Conferencia. Seminario: La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Universidad de Barcelona.

Resolución N° 155-11 Consejo Federal de Educación.2011.

Stake, R. (2007) *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata

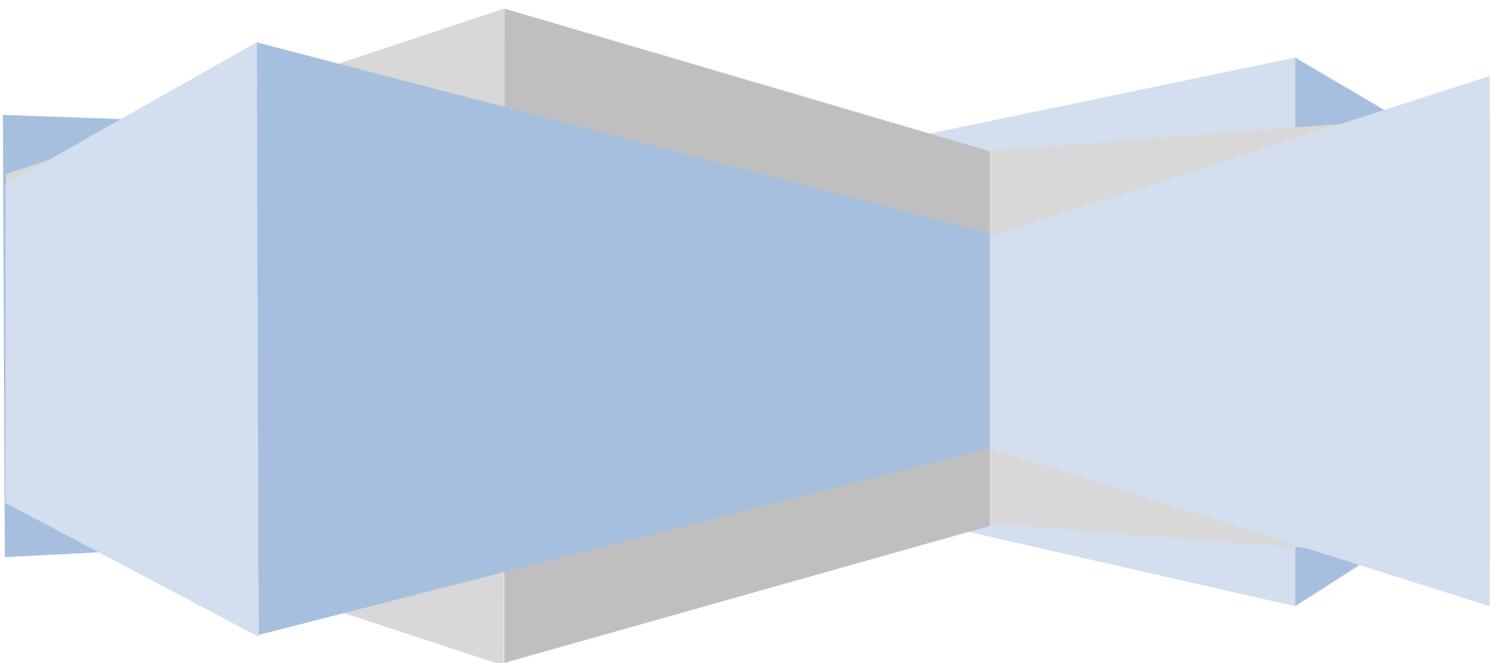
Tizio H. (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Untoiglich, G. (Coord.) (2006) "Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida" *Colección Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Algunas huellas en el Camino de la Formación

**PRAXIS en la Práctica Docente / La Práctica
Docente como PRAXIS**

- Clavijo, M, Appap, L. Santía, L., Echandía, R., Acevedo, M., Pizarro, C., Busso, J., Román, A., Carniato, J., Velazquez, B.



Algunas huellas en el Camino de la Formación



PRAXIS en la Práctica Docente / La Práctica Docente como PRAXIS

Universidad Nacional de San Luis
Departamento de Educación y Formación Docente - F.C.H.
2012

Compilador@s



CLAVIJO,
Mónica



DENTONI APPAP,
Lautaro



SANTIA,
Luciana



ECHANDIA,
Romina



ACEVEDO,
María Macarena



PIZARRO,
Cristina



BUSSO,
Jessica Yamile



ROMAN,
Ana Laura



CARNIATO,
Jesica Judith



VELAZQUEZ
RODRIGUEZ,
Belén Silvana

Índice

	Pág.
Introducción	144
¿Quiénes somos?	145
Pensando en la enseñanza	146
Pensando el aprender	148
Pensando la clase	149
Algunas huellas en el camino de Formación	150
El diario de las prácticas, diario de un navegante	195
Referencias bibliográficas	199

Introducción

“Es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos en las historias que contamos sobre nosotros mismos”.

Ricoeur, 1987

La presente publicación pretende resignificar y compartir la experiencia de formación de estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el año 2011.

En tanto que formar implica *formar identidades* (Ferry, 1997, Barbier, 1999), la formación constituye la dinámica de un desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo. Es por ello que el Taller de Praxis IV cuyo objeto se centra en la práctica docente, representa un espacio que aporta significativamente a la construcción de la identidad profesional. Se trata de un proceso de carácter social, ético y político, sustentado por la mediación de otros/as que intervienen intencionalmente para ayudar a encontrar las “formas” necesarias que permitan ejercer el oficio de enseñar. Desde esta perspectiva cada estudiante/practicante toma para sí, de la propuesta que se ofrece y de la que es parte, aquello con lo que se identifica, lo que lo moviliza, lo desestructura, al mismo tiempo que lo hace crecer.

Las múltiples actividades en las que participan: talleres de intercambio, producción y reflexión; seminarios de estudio; trabajo de campo en distintas instituciones educativas, prácticas de observación y análisis; prácticas pedagógicas, confección de diarios de vivencias; tareas de intercambio y colaboración utilizando como herramienta las TICs, entre otras, se constituyen en espacios de alta implicancia personal y compromiso ético, que necesitan volver a mirarse con el objeto de reconstruirlos y resignificarlos. Éste ha sido el origen del presente proyecto, que intenta otorgar sentido a la propia experiencia de formación. De esta manera, y considerando el carácter histórico de la constitución de la subjetividad, la formación personal y profesional se integra en la experiencia educativa. Jorge Larrosa (1995) reconoce el valor de *la experiencia de sí* en la constitución de la interioridad del sujeto. Ésta se hace posible en gran parte, a partir de las propias narraciones, cuando el estudiante-docente se observa, se descifra, se describe, se interpreta... De esta manera, lo que somos y el sentido de quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos, particularmente cuando se es a la vez el autor, el narrador y el personaje principal.

Partiendo de entender que “la cuestión de la identidad, interroga al sujeto, en lo que cada ser es, lo que soy, lo que seré, lo que fui, una pregunta de autoconciencia, cumple el mandato filosófico que se refiere a conocerse a sí mismo” (G. Frigerio y G. Lambruschini, 2010, p.34), la posibilidad de compartir las metáforas que sintetizaron

el camino transcurrido durante el desarrollo de las prácticas docentes, constituye una valiosa tarea de reflexividad para objetivarse y construir sentido. El espacio de formación reconstruido, concibe la praxis desde postulados freirianos, como “acción y reflexión de los hombres sobre su mundo con el objetivo de transformarlo” (Freire, 1992). Práctica que invita a la objetivación y subjetivación, en donde cada sujeto es considerado como ser autónomo y agente esencial del desarrollo de su propia autonomía.

La amplitud y complejidad de la tarea, hizo necesario hacer recortes y dejar afuera mucho, pero desde lo que elige mostrar, invita a aproximarse a las vivencias que atraviesan el sentir, hacer y desear de quienes fueron sus protagonistas: los practicantes.

Mgter. Mónica Clavijo



¿Quiénes somos?

Un buen día comenzó esta historia, la que decidimos transitar llenos de ilusiones y esperanzas.

Implicados con todos los sentidos y con fuertes latidos del corazón, caminamos por el sendero de la educación, decididos a ser sus portavoces, a transmitir humildemente lo aprendido en las aulas universitarias... Decidimos ser docentes.

Somos un grupo de personas que se ponen a prueba en la práctica educativa, ocupando el lugar de docentes... con ansias de aportar y de mejorar... Durante un año experimentamos la docencia, la vivimos, la sudamos y la luchamos, pero en ese caminar pudimos redescubrir qué es lo que nos hace bien. Tenemos una utopía, y es poder cambiar un poquito de lo que no nos gusta, y optamos porque nuestra herramienta sea la Educación, desde una enseñanza comprometida, que nos lleve a la concreción de la meta.

Como alumnos de cuarto año de Ciencias de la Educación les ofrecemos algo de lo construido en esta rica experiencia: LA PRÁCTICA DOCENTE, la cual jugó un papel fundamental en nuestra formación.



Pensando el enseñar

"De la misma manera que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina, tampoco puedo reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de los contenidos. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es la decencia con que lo hago, en mi preparación científica expresada con humildad, sin arrogancia. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber hecho experiencia, que busco superar junto a él. Es la coherencia entre lo que escribo, lo que digo y lo que hago."
Paulo Freire

A través de la historia de la Educación, el acto de enseñar ha sido definido, clasificado y diferenciado a través de diversos procesos, conjeturas y teorías. Pues, entonces, definir qué es la enseñanza se trata de ponerlo bajo la propia perspectiva, o como dice William Shakespeare "Nada es verdad ni es mentira, todo depende del cristal con el que se mira"; es decir desde donde planteamos, como sujetos de la enseñanza, nuestra propia práctica pedagógica.

"La enseñanza presupone una aproximación subjetiva al acto de enseñar desde las propias concepciones [...]. Tiene como finalidad fundamental, guiar, provocar y promover procesos de construcción y reconstrucción de aprendizajes en estudiantes" (Programa 2011 Praxis IV Práctica Docente- UNSL). Es el hacer en la socialización con el otro; la enseñanza es, en sí misma, de carácter social, se da en la relación intersubjetiva con otros sujetos, y a la vez, es atravesada por lo propio de la cultura que circunda la relación docente-conocimiento-alumno.

Pero qué pasa si nos preguntamos: "¿Quiénes enseñan?" o "¿Para qué enseñar?". Cuando pensamos en el "acto pedagógico", en "enseñanza", inmediatamente nos retrotrae a la idea de maestro/a, aula, educandos, clase. Sin embargo, cada vez que alguien nos comunica un saber, del cual éramos ajenos, estamos aprendiendo, y por lo tanto, el/la enseñante está cumpliendo así, su tarea como tal.

Siempre que medie el conocimiento, habrá un sujeto enseñante, y otro sujeto aprendiente, ya que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos: quien enseña y quien aprende, y quien en situación de aprendiz puede también enseñar.

Por otro lado, la enseñanza siempre responde a una necesidad de conocimientos, de distintos niveles, profundidad, especialización, pero ante cada pregunta que encuentra una respuesta que le resulte satisfactoria, será parte de un acto de enseñanza-aprendizaje. Dijo Aristóteles (1976, p. 180a) "Todos los hombres por naturaleza desean conocer", por lo que la curiosidad es propia de los seres humanos, la búsqueda constante del saber, la profundización de un conocimiento lleva al sujeto a la especialización del mismo, convirtiéndose en el eslabón más elevado de la relación praxística del hombre con el conocimiento, en el sophos, "el que sabe algo de forma plena y por ello es capaz de producir una enseñanza rectora, es decir, filosófica" (Guyot, 1997, p. 161).

Pero enseñar, ¿se trata de la transmisión de conocimientos?, ¿existe un estándar de conocimientos para adquirir? Y, aquí, una vez más, debemos reconocer nuestros propios puntos de vista, posicionamientos, posturas. Nos inclinaremos hacia las teorías paulistas que afirman la educación como práctica de la libertad, y como tal, la enseñanza debe proveer las herramientas necesarias para emancipar el pensamiento.

Dice Hugo Sánchez Morales (2000) “Enseñar no es transferir conocimientos, y aprender no es repetir la lección dada. Hay que experimentar, comprobar y construir para cambiar y mejorar. El que aprende es el propio artífice de su formación, con la ayuda del que enseña (...) Al enseñar hay que estar dispuesto a aceptar lo diferente; a pensar que podemos influir en el futuro y no creer que debemos esperar algo inexorable”. ¿Para qué enseñar sin esperanzas? ¿Qué objeto tendría enseñar, si nada se puede transformar? Enseñar, es ante todo, como dice Paulo Freire, no un acto de resignación o desesperanza, sino una práctica de la esperanza, en donde es esencial la alegría en el aprender, luchar por un futuro mejor.

El educador enseñante crítico no puede, ni debe omitir su lectura del mundo, y a la vez, no debe imponer la propia visión del mundo en cada educando. Dice Freire “Enseñar a aprender sólo es válido [...] cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido.” (Freire, 1992, p. 77)

La enseñanza es, ante todo, de carácter social y político, y es atravesada fuertemente por el componente ético propio de cada sujeto cultural. Como educadores, no podemos quitarnos el acto de enseñar como quien se quita un abrigo. La labor docente forma parte de nosotros mismos, de nuestra manera de vincularnos socialmente como seres humanos; pero también enseñar es una experiencia que requiere alegría cotidiana, la satisfacción y el esfuerzo, el orgullo del día a día; la humanización del acto institucional, el acercamiento con el otro.

Enseñar es el acto en el que, transformando la realidad, nos va constituyendo cada vez más libres.



Pensando el aprender

*“Todos somos maestros y alumnos.
Pregúntate: ¿qué vine a aprender aquí y qué vine a enseñar?”
Louise Hay*

El aprendizaje... es una palabra que usamos cotidianamente pero no es una tarea fácil definirla, por lo que existen diversas miradas acerca del mismo.

Tanto profesores como estudiantes debemos reflexionar sobre el aprendizaje, para conocer las dificultades, las posibilidades y los caminos que podemos seguir para mejorar nuestro trabajo.

Se podría decir que el aprendizaje es un proceso de transformación continua en el ser humano, a medida que aprendemos vamos cambiando. Para poder lograr el mismo es imprescindible sentirse motivado, es un proceso que debe realizar cada sujeto, la responsabilidad recae sobre uno mismo y no solamente sobre la figura del enseñante. Esto no significa que se aprenda solo ni aislado, todo lo contrario, una persona logra un aprendizaje profundo cuando comparte, reflexiona, dialoga con otras personas; y por lo tanto, cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos demandan.

El aprendizaje es un proceso de naturaleza compleja, caracterizado por la adquisición de un nuevo conocimiento, valor o habilidad. Un verdadero aprendizaje debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de situaciones concretas, incluso diferentes en su esencia a las que motivaron inicialmente el desarrollo; va más allá de una simple huella o retención pasajera. Pichón Riviere (1987, p.47) lo define como *“apropiación instrumental de la realidad para transformarla y transformarse”*.

Asimismo, en el aprendizaje de algo, influye de manera importante el significado que tiene lo que se aprende, para el sujeto; por muy relevante que sea en sí mismo un contenido de aprendizaje, es necesario que la persona lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un sentido.

En tanto que el aprendizaje no se da de manera aislada, puede ser considerado como fruto de la interacción social en sus procesos, por sus contenidos y por las formas en que se genera. El sujeto aprende de los otros y con los otros; en esa interacción va construyendo e internalizando nuevos conocimientos y representaciones a lo largo de toda su vida, de manera tal que los primeros favorecen u obstaculizan la adquisición de otros, de aquí que el aprendizaje pueda ser considerado como un producto y resultado de la educación y no un simple requisito para que ella pueda generar aprendizajes. Se insiste, una vez más, que el aprendizaje emerge o se hace posible en la interacción, en un tiempo y en un espacio concreto; la forma específicamente humana de aprendizaje es siempre un proceso interactivo, mediado por la existencia de una cultura que se va haciendo propia, la participación de otros y de uno mismo. Existe de esta manera una unidad

dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Cada nuevo nivel de desarrollo es el resultado y punto de partida para los siguientes aprendizajes que el sujeto realizará en su vida.



Pensando la clase

Lugar de encuentro y de reflexión... encuentro de un aquel deseante de concretar con sus pasos, intencionalidades educativas y un otro que está ahí, expectante y desafiante por aprender y enseñar, lo que no estaba en nuestro planes... nuestros educandos.

Cada una de las clases fue vivida como tiempo y espacio, en el que se conjugaron un sin fin de sentimientos, donde se pusieron en juego nuestros conocimientos e innumerables herramientas pedagógico -didácticas, adquiridas a lo largo de la formación.

Pero lo más importante es que la clase, se convirtió, en el marco de un cuadro donde se plasmaron procesos y vínculos, entre sujetos aprendiendo; viviendo el acto de la educación desde diferentes lugares.

Con cada clase de Praxis IV, se aprehendió aquello, que cada uno decidió luego plasmar en los diferentes encuentros con sus alumnos/as. La clase como espacio de formación encarnó para los practicantes un abrazo entre los/las estudiantes que éramos y los/las docentes que seremos... y que ya estábamos siendo. Un espacio que implicó habernos conocido a nosotros mismos y que nos permitió recrearnos en una de ellas, dejando una huella en nuestro "Ser docente". Cada una de nuestras clases fue el eje fundante, la brújula principal de nuestros pensamientos, nuestros sueños, de la creación y apropiación de conocimientos, movilizándonos a la búsqueda constante. Nuestro hacer, previo a la práctica pedagógica, durante y después de ella, permitió tomar conciencia de que, las decisiones asumidas, la trama de vínculos que fuimos generando con los alumnos/as, con los mismos compañeros/as, docentes y co-formadores, así como también con el saber; iban dando lugar a la producción de un conocimiento pedagógico propio, personal.

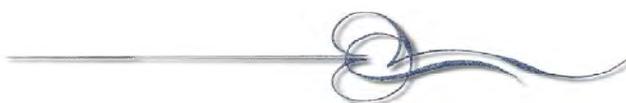
Desde diferentes autores "la clase", como uno de los aspectos fundamentales de las prácticas educativas, encierra una complejidad, que se hace más evidente cuando pensamos desde dónde abordarla: ya sea desde lo individual, lo vincular, las relaciones con el conocimiento, con la tarea, con los recursos, desde sus

significados ya sean compartidos o no, y se vuelve más compleja aún cuando debemos tener en cuenta el marco social más amplio que incluye las ideologías, las representaciones, las expectativas y los lenguajes.

Ninguna clase es igual que otra, ni fue vivida de la misma manera... por cada uno de los practicantes, ningún grupo de alumnos fue igual que otro, ni se comportó de igual manera ante nuestra presencia: “sus nuevos docentes”, ni actuaron de la misma manera frente al conocimiento. Se trata de un espacio compartido, donde se da la confluencia de deseos, motivaciones, valores, creencias y representaciones. Es en ese cruce y atravesamiento, que se desarrolla la vida de la clase: lugar en el que se sostiene lo pedagógico, en donde se organizan las relaciones con el saber y se otorga al espacio del aula, su valor y especificidad.

Uno de los autores leídos durante ese año, nos ayuda a no bajar los brazos y a creer en el inmenso valor de nuestra labor, del acto tan noble que encierra la educación, diciendo:

Me gustaría enseñaros que, a pesar de la avalancha de instrucciones más o menos oficiales y de la complejidad de nuestra institución escolar, a pesar de la burocracia a la que debemos someternos a diario, a pesar de que nuestros alumnos se han modelado a partir de la mediocridad televisiva, a pesar de las presiones sociales que se ejercen sobre nosotros desde todas partes, a pesar de las desapariciones, en nuestro entorno escolar, al igual que en muchas de nuestras reuniones de docentes, de toda huella de poesía, todavía es posible que se produzca transmisión en la clase, y que de golpe, la profesión adquiera sentido. (Phillipe Meirieu, 2006, p. 18).



Algunas huellas en el camino de la Formación

Cada una de nuestras prácticas fueron especiales y merecen ser contadas, compartirlas con ustedes, aportando a la comprensión de una realidad compleja que nos atraviesa, que encierra nuestro trabajo, pero además de lo importante que es nuestro compromiso como docentes, como sujetos de derecho, con sueños, proyectos y con la necesidad de vincularse con aquel otro, que puede ayudarnos en la búsqueda de una mejor educación para todos.

A continuación mostramos las producciones elaboradas por cada uno de nosotrxs como reflexión y cierre del camino seguido en esta etapa de formación, síntesis de sentimientos, aprendizajes, valoraciones, desafíos, emociones... Los mismos están presentados con distintos formatos expresivos: historietas, cuentos, obras de teatro,

juegos, poesías, narraciones, pinturas, fábulas, presentaciones de power point, entre otras.

Oda a la Enseñanza

Hace unos años te persigo
Como una verdad
Que se construye de retacitos, de pequeños detalles.
Sé que te llevas muy bien con la palabra dar,
y también con la palabra amor.
Sé que te han negado las palabras
lucha y resistencia.
Sé también que te han llenado
de objetivos, métodos y contenidos;
de los qué, de los cómo
y a veces de los para qué,
Así, muchos quieren esconder
la esencia de tu ser,
esa que se llama igualdad y libertad.
Por eso sos cosa seria,
ya con tus gestos y guiños,
con tus miradas y palabras
inauguras posibilidades y caminos
Pero también los negas y los dificultas.
Tu tarea es inmensa
Más nunca es solitaria,
crece con otros y con otras...
Otras voces y miradas,
miradas que humanizan,
miradas que dignifican y sostienen.
Enseñanza, sos incansable e insistente.
Quiero dialogar del mundo con vos
para intentarlo con otros y otras
hacerlo un mundo mejor...

Cristina Pizarro

El Aprendiz

Todo transcurría lentamente en la vida del aprendiz. Sentía que todo se endurecía, en otras palabras, se complicaba.

En esta parte el aprendiz necesitaba transcribir en un papel los pasos a seguir de su futura tarea, y por ser justamente futura, y no pasada, le costaba escribirlo. No podía escribir, o en cierta forma, no podía programar sus pasos futuros.

Dolores de cabeza y confusiones internas le llevó poder escribirlas, se sintió aliviado en cierta forma; pero sabía, que un incierto futuro se le acercaba y le precipitaba un miedo no poder pisar donde él había marcado previamente su pisada.

El momento llegó y de la mano también llegaron los nervios. El aprendiz debía ahora demostrar que podía utilizar en ese camino las miles y miles de herramientas que cargaba y que había tomado en un largo camino de cuatro años.

El aprendiz por poco vomitaba de los nervios. Sabía además que otros ojos lo observarían, serían esos ojos los jueces, o también, los escribanos de cada paso.

Por suerte el aprendiz se dio cuenta que ese momento de tensión inconmensurable se podía canalizar por un sentimiento de alegría. ¿Cómo podía haber lugar para la alegría en medio de ese escenario tenebroso? Fácil, pensó el aprendiz, porque cada paso que de, bien o mal, me sirve para poder seguir caminando. Porque no hay recetas mágicas o caminos ya estipulados. Cada camino lo marca uno, o mejor dicho, lo construye. Y lo construye mejor con la ayuda de otros.

El aprendiz al final caminó sin tantos nervios. Bien o mal no se sabe, lo que sí se sabe es que caminó.

Diego Scriboni

El poema

Esta modalidad no me resultó fácil de llevar adelante ya que no acostumbro a escribir lo que siento. En un primer momento elegí el cuento pero no me resultó fácil llenarlo de contenido o de vivencias propias que pase. Por esta razón es que me incliné por elaborar la siguiente poesía:

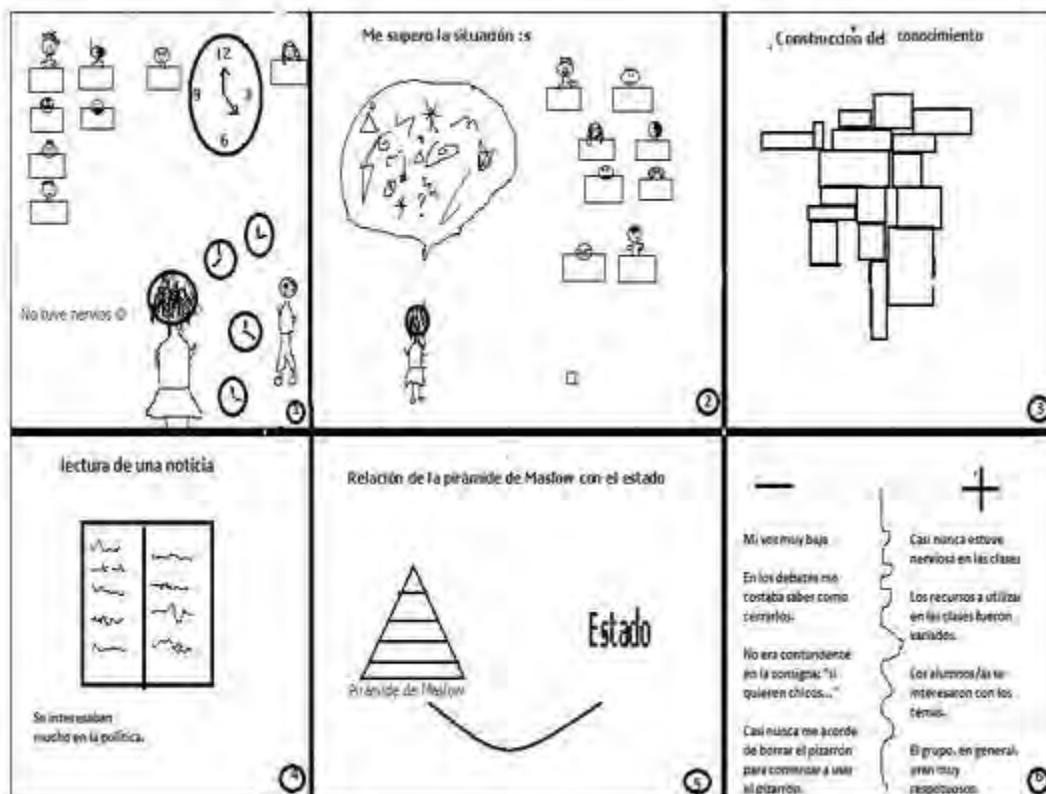
El año empecé
Poniendo a prueba mí saber
El tiempo muy tirano fue
A contra reloj mis trabajos presenté
Julito tenías razón
Tu consejo mucho me sirvió.
Seguro no me sentía
Y las miradas del curso me comían
La incertidumbre me invadió
Pero fuerzas tomé
De lo más profundo de mi ser
Entonces mis cuadernos tomé
Y el desafío afronté
Planificando planificando
Mayor confianza fui tomando
Y experiencia fui ganando.
La yeta me seguía
Y piedras en mis prácticas se ponían
Paros, lluvias y granizos
Siendo estos imprevistos
Por los que saqué como mago de la galera
Ideas y tareas.
Colorín colorado
Mis prácticas terminaron.

A decir verdad, para llevar a cabo esta poesía en lo que me base prácticamente fue, en lo que fueron mis temores, estados de ánimo, inconvenientes, momentos en donde se me complicaron un poco las cosas. Creo que esta poesía muestra básicamente mis momentos negativos y como los fui superando de a poco.

Maximiliano Schefferdtz



HISTORIETA



En términos generales la historieta es la secuenciación de las clases y representa en cada uno de los casilleros lo más relevante que sucedió (factores positivos y negativos) y contribuyó al trayecto de mi proceso de formación en mi identidad profesional.

Casillero número 1: El primer día de clases me sentí tranquila y no tuve nada de nervios, eso fue un factor que me favoreció mucho para poder desarrollarme durante la clase y no bloquearme en lo que tenía que realizar y ante las cosas que sucedían. Sin embargo, hay otros factores que no jugaron muy a favor como ser el *tiempo*. Estuve tan “atada” al mismo que ni siquiera di poco lugar a debates o dudas que se presentaban durante la clase (por ello la cantidad de relojes dibujados).

También tuve que improvisar una consigna ya que el tema dado (estado) se trabajaba con las ideas previas y al parecer ellos ya habían visto este tema. Por lo tanto, les pareció muy simple la consigna y por ello la realizaron muy rápido. Así fue como me quedó mucho tiempo y tuve que crear una consigna en el momento, y dicha estrategia resultó.

Casillero número 2: la segunda clase, como bien dice el título: “me superó la situación”. Les di un fragmento del libro de Sarmiento a leer. Desde el principio les

pareció muy largo y ya tenían la predisposición de no hacerlo. También fue un factor a tener en cuenta porque se notaba que el alumnado no estaba habituado a realizar actividades que le demandarán mucha atención y tiempo. Además quise dar participación a la mujeres y de esta forma los varones sintieron que les “quite el protagonismo” que siempre tuvieron así que tomaron la actitud de “rebelarse” y se pusieron a charlar entre ellos sin prestar atención lo que yo les hablaba. No pude manejar mucha la situación, me paralice bastante sin saber qué hacer.

En esta clase la colaboración de la co-formadora fue muy importante ya que finalmente fue la que puso orden y autoridad para que la clase pudiera continuar.

Casillero número 3: Esta clase fue una de la que más me gustó. Iba con el miedo de que no quisieran trabajar ya que antes de realizar la consigna, los hacía armar diferentes grupos a los que estaban acostumbrados. Sin embargo, trabajaron sin ningún problema e incluso algunos alumnos me dijeron que les gustó la clase.

Me di cuenta que les motivaba mucho que la clase no fuera meramente expositiva y se construyera el conocimiento entre todos, es decir, haciéndoles participar a ellos en el proceso de formación del conocimiento.

Casillero número 4: El desarrollo de esta clase fue retomar los conceptos dados de la clase anterior. Y trabajar con los mismos en una noticia actual relacionada con la política; sabiendo que a ellos les gustaba mucho la política ya que las encuestas decían eso.

Casillero número 5: La relación del estado con la escala de Maslow tuvo el objetivo de desmitificar la idea de que cuando se habla de estado, se está hablando del poder de los funcionarios, de la presidenta, de la política sino también vislumbrar que todos formamos parte del estado. Que el estado no es un ente abstracto y lejano de nuestras vidas cotidianas. Y como tal está implicado en muchas cuestiones de nuestras vidas.

Me gustó mucho la experiencia de las prácticas docentes. Me llevo un buen recuerdo de este trayecto y de mis primeros pasos a esta profesión que recién comienza. Hasta puedo llegar a decir que siento una “adrenalina” de querer seguir con esas clases, ya que las cosas negativas no las vi como limitaciones sino como desafíos que me estimulan a superarme en el día a día.

Ivana Aguirre



El Datilero

En un oasis escondido entre los más lejanos paisajes del desierto, se encontraba el viejo Manuel de rodillas, a un costado de algunas palmeras.

Su vecino Tomás, el acaudalado mercader, se detuvo en el oasis a refrescar a sus camellos, y vio a Manuel transpirando, mientras parecía cavar en la arena.

-¿Qué tal anciano? La paz sea contigo.

-Contigo -contestó Manuel, sin dejar su tarea.

-¿Qué haces aquí, con esta temperatura, y esa pala en la mano?

-Siembro- contestó el viejo. -¿Qué siembras aquí, Manuel?

-Dátiles- respondió Manuel mientras señalaba a su alrededor el palmar.

-¡Dátiles! -respondió el recién llegado, y cerró los ojos como quien escucha la mayor estupidez.

-El calor te ha dañado el cerebro, querido amigo. Ven, deja esa tarea y vamos a la tienda a beber una copa de licor.

-No, debo terminar la siembra. Luego si quieres, beberemos...

-Dime, amigo: ¿cuántos años tienes?

-No sé...sesenta, setenta, ochenta, no sé...lo he olvidado...pero eso, ¿qué importa?

-Mira, amigo, los datileros tardan más de cincuenta años en crecer y recién después de ser palmeras adultas están en condiciones de dar frutos.

Yo no estoy deseándote el mal y lo sabes, ojalá vivas hasta los ciento un años, pero tú sabes que difícilmente puedas llegar a cosechar algo de lo que hoy siembras. Deja eso y ven conmigo.

-Mira, Tomás, yo comí los dátiles que otro sembró, otro que tampoco soñó con probar esos dátiles. Yo siembro hoy, para que otros puedan comer mañana los dátiles que hoy planto...y aunque solo fuera en honor de aquel desconocido, vale la pena terminar mi tarea.

-Me has dado una gran lección, Manuel, déjame que te pague con una bolsa de monedas esta enseñanza que hoy me diste-y diciendo esto, Tomás le puso en la mano al viejo una bolsa de cuero.

-Te agradezco tus monedas, amigo. Ya ves, a veces pasa esto: tú me pronosticabas que no llegaría a cosechar lo que sembrara. Parecía cierto y sin embargo, mira, todavía no termino de sembrar y ya cosecho una bolsa de monedas y la gratitud de un amigo.

-Tu sabiduría me asombra, anciano. Esta es la segunda gran lección que me das hoy y es quizás más importante que la primera. Déjame pues que pague también esta lección con otra bolsa de monedas.

-Y a veces pasa esto-siguió el anciano y extendió la mano mirando las dos bolsas de monedas-: sembré para no cosechar y antes de terminar de sembrar ya coseche no solo una, sino dos veces.

-Ya basta, viejo, no sigas hablando. Si sigues enseñándome cosas tengo miedo de que no me alcance toda mi fortuna para pagarte...

Eliana Quiroga



“PALABRA” (ROBERTO JUAREZ)

Sacar la palabra del lugar de la palabra
y ponerla en el sitio de aquello que no habla:
los tiempos agotados,
las esperas sin nombre,
las armonías que nunca se consuman,
las vigencias desdeñadas,
las corrientes en suspenso.

Lograr que la palabra adopte
el licor olvidado
de lo que no es palabra,
sino expectante mutismo
al borde del silencio,
en el contorno de la rosa,
en el atrás sin sueño de los pájaros,
en la sombra casi hueca del hombre.

Y así sumado el mundo,
abrir el espacio novísimo
donde la palabra no sea simplemente

un signo para hablar
sino también para callar,
canal puro del ser,
forma para decir o no decir,
con el sentido a cuestas
como un dios a la espalda.

Quizá el revés de un dios,
quizá su negativo.

Vanesa Ceresole



CUENTO

Sus sueños se mantenían constantes aquel día, en ellos preparaba su mochila, sus mapas, de lugares que visitaría, entre ellos había uno especial, que debía ser abierto solamente cuando llegase a la selva número cuatro, el día aquel.

Durante los días trabajaba, estudiaba.

Pasaron los días, pasaron los meses, pasaron las selvas; la número tres fue la más difícil; en ella más que árboles encontraba hiedras, lianas que se enrollaban en todo el camino, donde debía marchar con un machete para abrirse camino y allá adelante brillaba el sol - casi cegadoramente- y al final una gran puerta cerrada, abrió el último mapa, leyó increíblemente se abrió y para su sorpresa siguió viendo árboles! pero árboles con ojos! , ojos curiosos, ojos expectantes, ojos brillantes, negros verdes, azules, amarillos, todos los ojos lo miraban, pero otros, que no veía, estaban detrás, los presentía, lo quemaban. Se despertó sorprendido, era su primer día, de AQUEL DÍA. Volvió de su trabajo, todo estaba listo, se vistió, se calzó sus zapatos, tomó un taxi - hasta la escuela n° 98 por favor- ; y para su sorpresa allí estaban esos ojos, tal cual los vio en la selva-selva de ojos pensó.

Siguió adelante con fuerza algunos días, con miedo y bronca otros, con empuje, como lo hizo todo desde que empezó, donde siempre le tocó luchar, para salir adelante. Hoy sabrá si su esfuerzo valió la pena.

Francisco Funes, Javier Herrera y Julio Sosa

MI PROPIO JUEGO DE LA OCA: el juego de mi práctica



Representar mi práctica docente en forma de juego fue un reto. En un primer momento pensé en lo difícil que podría llegar a ser esa categoría, y para ser sincera, me asustó un poco la posibilidad de que no se entendiera, o que quedara desdibujada la historia de mis prácticas y todo lo que viví.

Pero luego recordé ese juego que tantas veces me sacaba a mí y a mis primos del aburrimiento de la siesta: La Oca.

La Oca contaba la historia de todas las vicisitudes que debió pasar hasta llegar a la granja, entonces, pensé que éste podría ser ¡un buen comienzo!

En mi juego de la Oca, hay cinco postas ilustradas, las cuales representan algunos de los momentos importantes de mi práctica. Entre cada una de ellas, hay una carta con una estrella dibujada (en total son cuatro), estas representan las actividades que fuimos realizando con los estudiantes, y cómo respondieron ellos a cada una.

El punto de partida, llega a la primera posta, donde se ilustra el día que el profesor Gabriel me presentó a mi profesora co-formadora. En ese momento sentí mucha ansiedad, incertidumbre, miedos, que poco a poco se fueron desvaneciendo.

La siguiente imagen retrata el momento de empezar a pensar la planificación, con todas las ideas, la toma de decisiones con respecto a lo más adecuado para el grupo de alumnos, las actividades, y el temor constante de no expresarme correctamente o de manera clara, que no quieran participar, que no les interese.

Luego, la tercer posta la titulé “un día de furia”, ¡y lo fue! Parecía que todo iba a salir mal, las predisposiciones, los materiales, los malos entendidos...fue una jornada difícil, pero ¡seguí en carrera!

La cuarta posta se llamó “Sólo mujeres”, esta debía ser mi última clase, según lo planificado, pero los varones del curso tuvieron campeonato de fútbol, y solo había 16 chicas. Tuve que improvisar las actividades, replantearlas para que pudieran trabajar, y por consiguiente, volver a planificar mi última clase, pero ya desde una perspectiva diferente.

La anteúltima posta, da cuenta de mis últimas reflexiones ante el aula de segundo año; la diferencia que se había formado en mi interior entre el imaginario con el que comencé a dar clases y la evidencia de lo actual. Ahora conocía a los chicos. Sin quererlo de modo intencionado, se me brindó la posibilidad de compartir un momento más con ellos y ellas, de conocer como habían vivido ellxs esta experiencia.

El juego termina con una Oca dispuesta a seguir, porque de alguna manera, de eso se trata, a mi entender, ser docente. De ese camino que nace el día que nos damos cuenta que enseñar es lo que nos motiva ¡a seguir caminando!

Reglas del juego:

1. Se deberán separar tres equipos, los cuales erigirán su color: azul, rojo o verde.
2. Cada equipo deberá elegir un representante, quien deberá pasar al frente y colocarse sobre la cabeza un bonete o cono con el color que le corresponda (azul, rojo o verde). El mismo, lleva prendido con un broche tarjetas que serán utilizadas a lo largo del juego.
3. Cada grupo, por turno, arrojará el dado avanzando en los casilleros con el conito pequeño que manejará el representante del grupo/color únicamente.
4. Si el participante cae en las postas o casilleros con dibujo, deberá dar vuelta, sin mirar, una de las tarjetas que lleva su bonete/cono y mostrársela a su grupo, para que éstos le digan palabras, sinónimos, expresiones que le puedan hacer adivinar que palabra contiene la tarjeta.
 - I. En el caso de que la palabra a adivinar, sea dicha por el grupo, perderán el turno.
 - II. En el caso de adivinar la palabra, adelantarán un casillero.
 - III. Tienen un tiempo total de 1 minuto para lograrlo
 1. Si cae en los casilleros con estrella numerados, el representante deberá dar vuelta la tarjeta sin que los demás vean que contiene. En ella encontrará un enunciado que será leído al equipo y tres opciones de respuesta. El representante deberá elegir una y hacer la mímica de lo que ésta dice.
 2. En caso de recibir “ayuda”, perderán el turno.
 3. En el caso de adivinar la oración, adelantarán un casillero.
 4. Tienen un tiempo total de 1 minuto para lograrlo
 5. Si otro representante cayera en el mismo casillero, deberá repetir la operación, pero sólo tendrá dos opciones de respuesta para representar a su equipo y así sucesivamente.

ARGONAUTAS

Quien llegue primero a la meta, ¡GANA!

Tarjetas de Estrellas



Las postas



Macarena Acevedo

La Práctica, Cueste lo Que Cueste (CQC)



Presentadora: Bienvenidos a un nuevo programa de **La Práctica, Cueste lo Que Cueste (CQC)**... el primer programa de resumen de las prácticas docentes de los futuros profesores de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Le recordamos nuestras vías de comunicación ebelgrano@gmail.com o por facebook (el face de la escuela). Si querés presenciar el programa te esperamos en el aula (41) en el Bloque I, los días martes de 15 a 18hs.

Bueno, dicho todo esto, vamos a meternos en el programa del día de hoy. Las protagonistas son Ximena y Judith. Ellas terminaron recientemente sus prácticas en la Escuela General Manuel Belgrano de esta capital, en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana en segundo año del secundario.

Sin más preámbulos, con ustedes el Top Five de las prácticas de Ximena y Judith:

Puesto N°5: Profesora en fuga

Entre nervios y ansiedades llegó el primer día de clase, y ahí estaban ellas, esperando a la profesora junto a la puerta del aula; en compañía de su propio profesor. Al llegar la profesora, las chicas le pidieron si podía presentarlas oficialmente ante el grupo; a lo que la profesora respondió... “preséntense ustedes chicas, no hay problema”. Y a las chicas, que ya estaban en el baile, les tocó bailar. Pero el cuadro de esta clase se completó cuando la profesora, habiendo transcurrido unos 15 minutos de la clase, les dijo a las residentes: “voy a tomar un café y vuelvo”. Esa fue la última vez que la vieron...



Puesto N°4: No sos vos, ¿soy yo?

La primera clase de todos suele ser especial, pero está primera aproximación de Ximena y Judith fue muy particular... Ellas con toda la energía, emoción y nervios de las primeras veces intentaron llevar adelante las actividades del día, pero no fue fácil el asunto. Los chicos hablaban entre sí, y no se escuchan ni a ellos ni a las profesoras. Un murmullo constante en la clase, y hasta algunos estudiantes se negaron a trabajar. Se trabajó durante esa clase, pero el protagonista no fue ni el conocimiento, ni los



estudiantes ni las profes... sino que fue ¡el desorden! Qué fea esa sensación, en las horas subsiguientes costo varios termos intentar sacar ese sabor amargo... se preguntaban constantemente si eso sería para ellas, qué habrían hecho mal...

Si bien el murmullo hizo su arribo para quedarse, con el tiempo las profesoras comprendieron que nunca sería un grupo sencillo, pero, sin embargo, confiaron en poder instaurar nuevas rutinas y dinámicas de trabajo en el grupo.

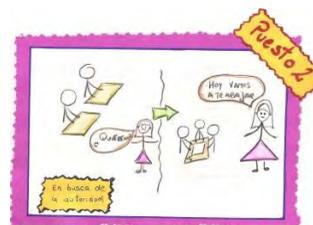
Puesto N°3: *Marche un GPS*

En una dinámica habitual, las profesoras llegaban siempre antes a clase, les gustaba recibir a sus estudiantes. Mientras iban llegando los estudiantes, limpiaban el pizarrón, se preparaban para sus clases. Con mucha alegría y predisposición saludaban a sus estudiantes y comenzaban sus clases. Y ahí, en medio de la exposición, nunca faltaba la mano o la pregunta... ansiosas les daban la voz a sus estudiantes para que dijeran aquella inquietud que no habían podido captar, y por dentro pensaban... ¡me están escuchando, están pensando! Al tomar la palabra los estudiantes, se escuchaba la pregunta ansiada, aunque no era la esperada... “¿qué materia es ésta?”. Las primeras veces fue como un baldazo de agua fría, pero en lugar de solo preocuparse, comenzaron a ocuparse. Poco a poco el pizarrón se transformó en el mapa de la clase del día... allí incluían la fecha, la asignatura y el tema del día. Se y los ordenaron. Si bien son cuestiones a largo plazo, consiguieron pequeños logros con esto. Las carpetas quedaron ordenadas y en lo sucesivo, “casi nadie” preguntó por la materia... Bueno, casi nadie porque tampoco hacen milagros las chicas.



Puesto N°2: *En busca de la autoridad perdida*

Las profesoras Ximena y Judith buscaban nuevos recursos y herramientas para dar teoría y así conquistar al auditorio. Propusieron diferentes actividades: afiches, hacer producciones escritas, buscar figuras, cuadros, videos, entre otros. A partir de las observaciones, las profesoras notaron que los estudiantes estaban acostumbrados a trabajar siempre de la misma manera, con actividades poco complejas para la edad. Y no veían ningún avance sobre el aprendizaje. Por eso propusieron nuevas formas de trabajo.



Con esta nueva modalidad, los chicos se entusiasmaban bastante y, si bien siempre se quejaban por el poco tiempo que se les daba, hicieron muy buenas producciones. Además, se notaba que les gustaba. De esta manera, poco a poco

recuperaron la autoridad pedagógica que había quedado vacía luego de irse la titular.

Puesto N°1: Mejorando entre todos

Las profesoras entregaron a los estudiantes una breve entrevista semi-estructurada para que las evaluaran en su proceso hasta el momento. Siempre fue un grupo complejo que mostró mucha resistencia y desafíos constantes hacia las acciones de estas nóveles profesoras. Así que estábamos preparadas a recibir cualquier tipo de reclamos. Grande fue su sorpresa cuando comenzaron a leer las devoluciones. Constantemente rescataban su trato cordial y su empeño en la tarea, les gustaron las actividades que propusieron y una de las estudiantes expresó que entendía que las actividades que les proponían eran actividades para la vida.



Ahora, para finalizar el programa de hoy, les damos la voz a las protagonistas de la fecha.

“Aunque estamos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y cambiarnos lo que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos, que nosotros somos”.

Eduardo Galeano

(Patas Arriba. La escuela del Mundo al Revés-1998)

Una de las cosas más interesantes que descubrimos es que estamos en proceso de ser, todo se puede mejorar. Descubrimos que esto es lo que nos gusta, lo que nos apasiona, pero, seguramente, tenemos mucho camino por recorrer... Este es solo el puntapié inicial.

Judith Carniato y Ximena De Rosa



Historia de aprender a enseñar

Un aprendizaje en cada etapa Enseñanza que atrapa y entusiasma
A todo aquel que por ella pasa.

Ha sido corto el recorrido pero mucho es lo aprendido...

Aunque haya sido el correccaminos Se valoró lo ofrecido, conocimiento transmitido
Vínculo compartido.

Reconforta el esfuerzo permitido por ellos los participativos.

Los coyotes de este camino

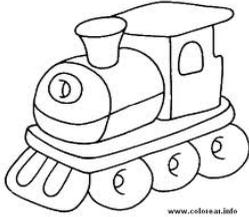
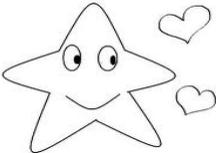
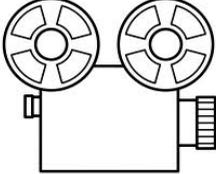
Permitieron el crecimiento subjetivo En este corto recorrido ayudó lo sugerido.

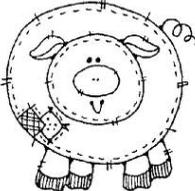
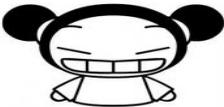
Miedos, ansiedad y sueños... que permitieron caminar ¡Por la historia de aprender a enseñar!...

Silvana Velázquez



HISTORIETA

 <p>Mi primera clase fue... un verdadero atropello a mi autoestima!!!!</p>	 <p>Pero, hay que seguir adelante... (calentar motores)</p>
 <p>¡¡En la segunda clase me sentí una... Pero no estrellada!!!</p>	 <p>Tercera clase: Los chicos, se interesaron por el tema de la Dictadura Militar, querían saber, por lo que vimos un documental.</p>

 <p>Cuarta clase: volví a sentirme atropellada, pero esta vez por un terrible signo de...</p>	 <p>¿Qué hacer ahora? ¿Qué camino seguir?</p>
 <p>Modifiqué todo para la: Quinta Clase: Si, si, por momentos había mucho barullo pero en otros un silencio de aprendizaje....ahhh mucho mejor!</p>	 <p>En la cuarta clase: me la pasé hablando, me leí todo un libro para defenderme ante un tema tan difícil "La Trata de Personas".</p>
 <p>Para el final, con mucho entusiasmo, compartimos mates con facturas.</p>	 <p>Aunque en mi cochinito haya quedado... menos \$!!!!</p>
 <p>Pero siempre con una sonrisa, con cariño y pensando que son mis primeros pasos a...</p>	 <p>¡Ser docente!!!!</p> <p style="text-align: right;">FIN</p>

Gaturro: “Escuela”

En la planificación.... ¿Los alumnos intentarán zapearme? ¿Qué hacer?



Rudy y Peti: “En la escuela”

A mí también me tocó...!!!!



Quino: “Mafalda y compañía”

En la planificación... ¿y... si no me entienden?



¿y... si no me escuchan?



Y peor aun ¿y... si no me quieren?



¡Al final todos somos un poco de todo, y más en nuestras prácticas!



Al final, y luego de tantos miedos y dudas, todo resultó hermoso. Me encariñé mucho con los alumnos y aunque me faltó un poco de autoridad frente al aula nunca me faltó..... ¡AMOR!

Carolina Barroso



Mis clases...

Un día soleado de Septiembre, más precisamente el martes seis de dicho mes comencé con la intervención en el aula, si bien anteriormente lo había hecho este momento representaba el comienzo del desafío.

Los estudiantes entraron uno por uno a la sala de computación con sus bancos a cuesta, se acomodaron en los mismos grupos como lo hacían en el aula, solo cambiaron los lugares en el espacio, esta vez todos los varones estaban en primera fila, ese día veríamos los conceptos de declaraciones, derechos y garantías. No pude dejar de lado los nervios durante toda la clase, intente ser lo más clara posible en la explicación y en ese momento creo que fue el único objetivo claro que tenía, los chicos se portaron de diez, eran como quien diría los estudiantes perfectos, escuchaban atentamente y leían la guía de lectura que les había dado, en esta primera clase les presenté un power point y luego una actividad, todo salió dentro del tiempo previsto, solo tengo que intentar que sus voces se escuchen más y que sus respuestas sean debate del grupo y no solamente conmigo.

A partir de las correcciones anteriores, la segunda clase intento darle la voz al grupo total y que se escucharan entre todos, ese día trabajamos con el derecho de la mujer a partir de videos que sirvieron como disparador, para luego realizar un collage, después de dar algunas opiniones pusieron manos a la obra en sus trabajos, un grupo trabajo con la idea de identificar todo aquello que violaba el derecho a la mujer y el otro con todo aquello que deberíamos hacer para respetar ese derecho, esa clase no terminó en el tiempo justo, los chicos se quedaron todo el recreo terminando los trabajos, me los llevé y la próxima clase se socializaran en poco tiempo porque ya algo se había dicho.

Con la llegada de una nueva estación en la puerta, pocos fueron los alumnos que asistieron a la tercera clase, donde trabajamos con los derechos del trabajador. En un primer momento se contaron entre quienes estaban las ideas de los afiches de la clase pasada y luego entre los diez alumnos presente decidieron que fueran

colgados en el pasillo de la escuela con el nombre de sus autores así lo compartían con todos los chicos de la escuela, luego entramos al aula y comenzamos con la actividad del día, consistía en la construcción de una historieta a partir de la lectura de un recorte de diario que hacía referencia a la lucha de los trabajadores, salieron producciones muy lindas y diferentes cada uno tenía un final distinto para los trabajadores.

En la cuarta clase y ya si con todos presentes en el aula, trabajamos el poder legislativo, en un primer momento hubo una explicación teórica y luego les presenté la ley de matrimonio igualitario, cómo se contribuyo? la misma y las diferentes posturas, desde ese marco se podían trabajar varios conceptos además de ponerlos en situación de tomar una postura, se generó un debate muy interesante y lo más bonito de todo fue el respeto que se tuvieron entre ellos, esta situación confirma el gran grupo con el cual me había tocado trabajar.

Cuando terminó la clase anterior un alumno se acercó y me dijo, ¿cuándo vamos a saber qué hay que tener para ser presidente? , este tema se desarrolló en la quinta clase, lo primero que hice fue darle a lo que me pidió, se puso contento hasta que se enteró que tenía que terminar el secundario, me llamó la atención en ese momento pero comencé con la clase, primero expliqué el poder ejecutivo y luego el judicial, cada grupo trabajó con uno en especial, luego se socializó y se realizaron semejanzas y diferencias, fue una clase una clase rara, sentí que quedaron cosas en el aire.

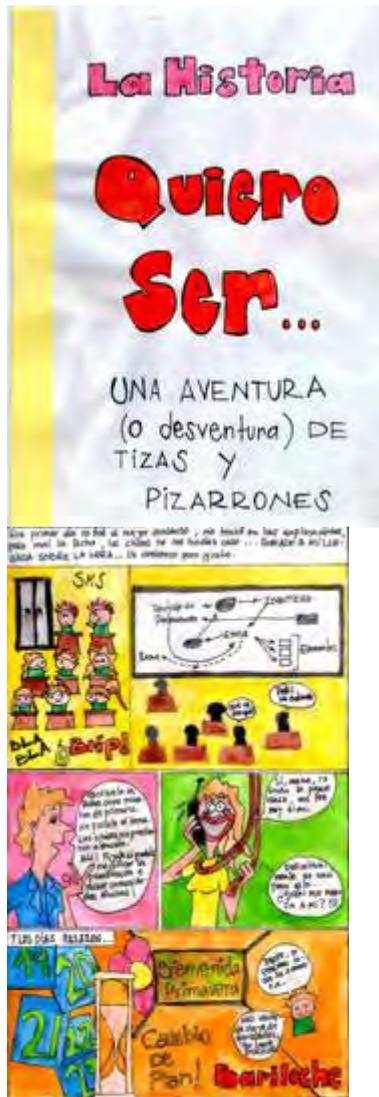
Como había que evaluarlos les pedí un ensayo, ellos podrían elegir un tema y desarrollarlo o bien combinarlo con otros ya que todos estaban íntimamente vinculados, realmente salieron cosas que no me esperaba, relaciones bastante completas en ideas marcadas y fundamentos, sólo dos chicos no lo quisieron realizar, en el momento me sentí mal porque no había podido llegar a ellos, después en otras clases pude saber el porqué de la negación a realizar la tarea, ambos ya sabían que repetirían el año.

Para finalizar este recorrido con los estudiantes hicimos una co-evaluación, ellos me escribieron a mí lo que pensaban de mis clases y por mi parte les di una devolución de lo que significó para mí todo lo transcurrido y la experiencia de tenerlos como primeros estudiantes, ellos se habían organizado y llevaron galletas y gaseosa para compartir entre todos esa tarde, me fui muy contenta y sentí que en algún punto había logrado lo que tanto quería, el cariño de esos seres tan especiales que siempre llevare en el corazón.

Ana Laura Román



Quiero Ser



Fernanda Merlo

El desafío

Había una vez, una señorita llamada Johana, estudiaba ciencias de la educación, cuando llegó a 4° año de la carrera se encontró con Praxis 4: “La práctica docente”... este sí que era un súper desafío.

Su práctica docente fue realizada en la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, debía estar a cargo de la asignatura Formación Ética y Ciudadana”, en 1° año “A”. Y debía comenzar a transitar este nuevo desafío con sus primeros pasos, entonces, comenzó a asistir a la escuela para ir conociendo al grupo, en ese transcurso se dio cuenta que los chicos eran muy bulliciosos y pensaba cómo iba a hacer para llamar la atención de ellos, qué estrategias iba a poner en juego en sus clases y así comenzó a elaborar su planificación.

La profesora a cargo del curso, le asignó el tema: Las sociedades y las normas, este tema fue desarrollado en 6 clases, que fue desde el 9 de septiembre hasta el 21 de octubre.

Según cuenta este cuento...

Las clases de Johana se dieron dentro de todo en un buen clima, a pesar de que los chicos eran muy bulliciosos, (eran 31 voces en el aula) debe haber sido porque siente que logró un buen vínculo con los chicos, y la profesora le brindó todo el apoyo necesario en todas sus clases, era un gran sostén para que pudiera sentirse más segura dentro del aula a pesar de los nervios que sentía al enfrentar cada clase.

Cada tema que se iba abordando contaba con actividades que la gran mayoría se realizaba en grupos, pero también hubo instancias individuales, y al finalizar cada clase se socializaba lo trabajado y cuando el tiempo no alcanzaba se comenzaba la clase siguiente con la socialización y luego se continuaba con el tema del día.

Para el desarrollo del tema utilizó: láminas, casos similares a la vida real, power point, carteles con imágenes, caramelos con números y el pizarrón que no podía faltar.

Y colorín colorado, esta práctica ha “terminado”

Johana Mattuz



CUENTO

Ariadna es una estudiante de Ciencias de la Educación y después de cuatro años se encontró con su mayor desafío, frente a lo que se preparó y esperó estos años: LA PRÁCTICA DOCENTE. Llevó a cabo varios trabajos antes de comenzar sus clases, como conocer la escuela y conocer al grupo con el que iba a trabajar. Los alumnos del 5to C 1 no eran muchos. Un grupo conformado por 20 chicos de los cuales 16 eran mujeres... que desde siempre trataron con respeto a la profe y tuvieron muy buena disposición en las clases.

LLEGÓ EL GRAN DÍA...

La primera clase, y Ariadna estaba muy nerviosa. Al llegar se encontró con su compañera Johana y la profe Mónica, que la observarían en la clase. Sus nervios la guiaron en todo momento, hizo la mitad de las cosas que había planeado y le sobró tiempo. Al salir de la clase, Johana y Mónica le hicieron la devolución con la que ella concordó totalmente y hasta agregó más cosas, ya que durante toda la clase sintió no sólo que estaba en frente de ella sino que estaba en el fondo observándose; y su cabeza todo el tiempo le decía: "¿Por qué pasaste a eso?", "Uh! no hiciste... no dijiste aquello!", "¿Me parece que no te entendieron?", "¿Cómo seguía?"...

La primera clase para la profe Ari fue como "de prueba", cometió todos los errores y más... pero por alguna razón estaba muy contenta, segura y confiada de que en las próximas ya que creía que nada peor podría pasar.

DOS SEMANAS DESPUÉS...

La profe retoma sus clases mucho más relajada y más bien ansiosa que nerviosa. Quería ver si cometía los mismos errores.

A partir de esta clase y durante las siguientes se vuelve una "adicta a la tiza y al pizarrón", lleva armado las ideas principales para escribirlas, y que los chicos puedan registrarlas en su carpeta. Además todo lo que ella escribía era preguntado por los alumnos cuando no entendían algo...

Escribir en el pizarrón le daba más seguridad a la profe, sentía que estaba más ordenada y que le ayudaban a no saltar cosas, ni olvidarse de datos importantes. Una de las actividades que propuso fue la realización de una lámina con palabras; la idea era que realizaran un esquema pudiendo relacionar todos los conceptos para luego explicarlos.

La profe se acercaba a los grupos con mayor confianza que la



primera atendiendo dudas y ayudando en lo que los alumnos iban realizando.

SEXTA CLASE...

Fue la más rara, pasó de todo!... empezando con los alumnos que no habían realizado la actividad (salvo algunos pocos). La profe Alejandra tuvo una reunión, su compañera Johana se durmió... cuando quiso ver estaba sola en el aula y pensó



"¿Qué hago?".

A la profe se le ocurrió que los alumnos hagan un círculo para retomar lo visto en la clase última clase y revisar la actividad... Lo poco que habían hecho, para continuar durante la clase haciéndola.

El clima del aula fue muy bueno, los chicos trabajaron con al profe y además hablaban de otros temas haciendo que se conocieran aun más. Ariadna estaba muy contenta por lo que se había logrado durante la clase.

LA ÚLTIMA CLASE...

La profe pensó hacer un repaso general de todo lo visto desde las preguntas de un trabajo. En conjunto con los chicos realizaron un cuadro en el pizarrón que los ayudaría para realizar el informe.

Unos minutos antes de que termine la clase la profe les regaló un señalador que tenía escrito un poema y un caramelo como agradecimiento de los buenos momentos que les dejaron como su primer grupo de alumnos.

Ariadna Mover

FÁBULA

La mariposa y sus nuevas alas

Hace poco más de 6 meses, una mariposa nacía de su seda en la que había permanecido casi inmóvil por años, preparándose para dejar de ser una oruga a y pasar a su vida adulta...

Esa mariposa tenía una aspiración: enseñarles a las orugas de su hábitat el nuevo mundo al que después de adultas se adentrarían. En su niñez, y estando en su

seda, se había preparado para lo que iba a enfrentar, pero igual, estaba muy ansiosa...

Su primera preocupación fue cómo lograr que los alumnos la escucharan, les gustaran sus clases, y participaran. Al principio, cuando iba sobrevolando a observarlos, ni siquiera se volteaban a mirarla, pero con el tiempo comenzaron a darse cuenta de su existencia...

Mientras tanto, ella seguía preparándose constantemente ¡¡¡Entonces, llegó ese día!!! Su primera clase... lo primero que le costó fue no aletear tan aceleradamente y mostrarse tan ansiosa, a veces en las siguientes clases lo logró y otras no tanto.

A pesar de esto, y de algunas frustraciones, terminó de dar sus clases muy contenta, primero porque se llevó aprendizajes muy importantes para sus futuras clases y porque logró que sus alumnos pensarán el mundo de otra manera...



Mayra Arana

TÍTERES

Para reflexionar colectivamente con mis compañeros y los profesores sobre mi práctica docente, utilicé **títeres** simulando un programa televisivo en el que cuento lo más significativo de esta experiencia.

Se detalla aquí la presentación:

PROGRAMA TELEVISIVO: “LA PRAXIS”

Conductor del programa: ¡Buenas tardes!, nos encontramos aquí como todos los martes y vamos a dar comienzo al programa: “La praxis”, un programa para docentes.

Hoy vamos a escuchar la experiencia de una futura docente que recientemente finalizó con su práctica pedagógica.

¡Vamos al móvil!... Buenas tardes señorita, ¿nos escucha?

Practicante: Sí, sí, se escucha, muy buenas tardes a todos, ¡muchas gracias por la invitación!

Con: ¿Cómo es su nombre?

Prac: Mi nombre es Celina, soy estudiante de la carrera del profesorado en ciencias de la educación, y les vengo a contar un poco sobre mi experiencia en la práctica pedagógica.

Con: Bien, muy bien. ¿Dónde fue que realizó usted su práctica?

Prac: Mi práctica la realicé en la Escuela “Juan Pascual Pringles”, en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana, trabajamos el tema: “Las sociedades y las normas”.

Con: Muy bien, y cuéntenos un poco, ¿En qué año realizó la práctica?

Prac: Realicé mi práctica en Primer Año “B”, y la verdad que fue un verdadero desafío para mí, porque trabajé con alumnos que tienen entre 11 y 14 años de edad, y se encuentran en una etapa de la adolescencia bastante difícil. Me aceptaron rápido, pero no fue nada fácil poder organizarlos.

Con: ¿Cómo fue su primera clase?

Prac: Mi primera clase fue re linda, a pesar de que estaba con muchos nervios y cometí muchísimos errores, como poner al revés el tema, creo que fue en la que más cómoda me sentí. En las demás clases puedo decir que me faltó ajustar el tiempo, ya que el haber ocupado tiempo de más para la realización de algunas actividades, me quedaban otras sin hacer.

Con: ¿Qué tipo de actividades realizaron los alumnos?

Prac: Para mí la mejor forma de enseñar el tema de las normas fue a través del análisis de casos concretos, de la vida real. Los alumnos analizaron un caso de una escuela en Suecia que tenía normas, pero no demasiadas. También trabajaron con los distintos tipos y clases de normas con ejemplos de la vida cotidiana, pudiendo diferenciarlas. Utilizamos afiches para plasmar allí los trabajos que realizaban en grupo.

Con: ¿Y su vínculo con los chicos?

Prac: Con los alumnos me relacioné muy bien. Me respetaban y los respetaba, fueron muy cariñosos conmigo. A veces yo intentaba hablar o explicar algo y ellos no paraban de charlar, creo que se debe a la edad en la que se encuentran. Sin embargo, se entusiasmaron con las actividades propuestas y trabajaban en clases.

Con: ¿Qué sintió durante esta experiencia?

Prac: Mucha ansiedad, quería que todo saliera bien y me esforcé mucho para ello. También muchos nervios, porque no me alcanzaba el tiempo para realizar las actividades. Por momentos tristeza y frustración, porque es una instancia de la carrera súper importante y en la que me di cuenta que debo ajustar varias cosas para mi futuro desempeño.

Con: Bueno, creo que fue una vivencia muy interesante y que da lugar a reflexiones en tu camino como docente.

¡Muchas gracias por compartir esta experiencia tan valiosa! ¡Mucha suerte!

Prac: ¡Muchas gracias a ustedes! Fue un placer.

Con: Bueno, acabamos de escuchar las palabras de una futura docente. Las experiencias nos ayudan a crecer y reflexionar. Ojala haya sido de su agrado la programación del día de hoy. Les deseamos una muy buena semana y los esperamos el próximo martes, en: “LA PRAXIS”.



Wendy la pequeña ardilla que quiere enseñar

Había una vez... En un lejano bosque repleto de árboles, vivía Wendy, una pequeña ardilla, que siempre soñó con enseñar.

Una tarde, donde todo era quietud y dominaban las nubes, Wendy, sumergida en un montón de sensaciones, pensaba sentada en la rama de un árbol: “¿Cómo podría enseñarle a las pequeñas ardillas rojas a seleccionar los frutos secos, las bellotas, las cortezas y los brotes tiernos? muchas de ellas no sabían distinguir aquellos alimentos que se podían comer de aquellos que estaban en malas condiciones.”



Pensando en esto Wendy pasaba mucho tiempo. Pensaba desde cual podría ser la forma más adecuada, para que las ardillas pudieran entender y diferenciar, hasta estrategias diferentes de maneras de hacerlo! Entonces, se le ocurrió que a ella le hubiese gustado haber aprendido todas estas cosas cuando era más pequeña, por lo que les enseñaría desde lo más importante hasta las opciones que había.

Un día reunió a todas las ardillas rojas del bosque y les propuso una idea: si ellas querían aprender una forma más fácil de seleccionar los alimentos, ¡ella podía enseñarles! Todas las ardillas estuvieron de acuerdo en recibir la ayuda de Wendy.

Cada mañana, a partir de entonces, en el árbol de corteza gruesa y de hojas verdes, se reunían Wendy y las ardillas rojas para tomar lecciones de lo que la nueva docente llamo: “evaluación de alimentos aptos.”

Pero...resulta, que también decidieron ir las ardillas grises que se enteraron de la noticia y también querían aprender. Wendy las aceptó gustosamente, aunque en un primer momento iban a tener que compartir asientos de hongos con las otras ardillas.

El primer día, Wendy se sentía muy nerviosa. Les enseñó de dónde provenían cada uno de los alimentos, según la vieja ardilla Antonia solamente: “ una ardilla se puede alimentar de lo que se merece, una nuez para una ardilla mala , 4 nueces cuando se ha portado mazo menos, 7 nueces aprueba, 10 nueces muy bueno; también recordó dichos del viejo ardillón Gerónimo que con mucha más paciencia decía: “ no importa la cantidad de nueces sino la calidad con el trabajo que se ha recogido”, por lo que las ardillas prestaban mucha atención, algunas los ojitos le brillaban sorprendidas, y prestaban mucha atención (y entre las ardillas esto es muy difícil porque son muy inquietas), algunas de ellas las más extrovertidas y a las que no les daba vergüenza levantaban las patitas y algún aporte hacían. Ese día Wendy, se sintió muy contenta porque se había dado cuenta que sus alumnas habían entendido lo que ella había querido decirles y no solo eso, sino también que le prestaban mucha atención.

Así continuaron el resto de los días, de la primavera, el otoño y un tiempito mas... había algunas veces que no todas podían ir al árbol, pero las que asistían siempre participaban e iban relacionando con conocimientos anteriores, aportes de clase y anécdotas de la vida cotidiana. A Wendy no le gustaba que se atrasaran por eso siempre a las ardillas que faltaban les explicaba lo que había sucedido anteriormente.

Wendy estaba muy feliz porque ella veía como sus ardillitas iban aprendiendo. Pero se acercaba el momento de la prueba final.

Después de varias cosas que les había enseñado, les trajo diferentes alimentos y les pidió que cada una de las ardillas seleccionara aquellos frutos secos, bellotas, corteza, brotes tiernos que pudieran ser consumidos, y para lo cual cada una de ellas debía distinguirlos de los que no estaban en buenas condiciones.

Cuando cada una de ellas elegía lo que iba a comer, Wendy les pidió que una por una explicara por qué lo había elegido y que demostraran cómo se debía comer ese fruto seco, bellota, corteza y brotes tiernos y cómo se daban cuenta que estaban buenos esos alimentos.

En ese momento, una de las ardillas rojas levantó su patita para decir que lo que la ardilla gris decía se relacionaba con lo que hablaba el viejo ardillón Gerónimo: “que no importaba la cantidad de nueces, sino la calidad con el trabajo que se ha recogido”. Así de a poco las otras ardillas se fueron animando hablar e iban diciendo diferentes cosas que se acordaban, tanto de lo que Wendy les había dicho como también de aquellas cosas que Vivían a diario o que les había ocurrido.

Wendy sintió en ese momento que el corazón le iba a explotar de tanta felicidad, no podía creer como sus pequeñas ardillas pudieron haber aprendido todas esas cosas y que además las pudieran relacionar unas con otras, desde lo más simple a lo más complejo, y lo interesante de todo lo hacían desde su propia experiencia.

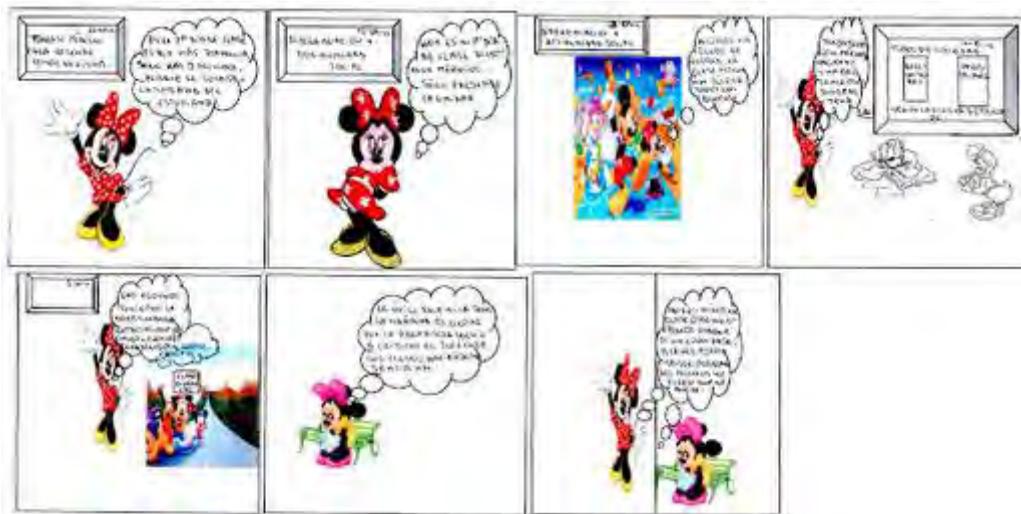
Wendy pensaba cuan...importante era lo que ella les había enseñado, no sólo eran los contenidos, sino también diferentes formas de desenvolverse en su vida diaria.

Es así, que ella pensó que ya las ardillas habían aprendido lo suficiente para poder alimentarse, que el resto que venía quedaba por parte de ellas. Así que decidió comunicarles a las ardillas que ya no eran necesarias sus clases, que podían hacerlo solas, que cualquier duda o pregunta que tuvieran se la pudieran consultar en cualquier momento, y les agradeció con mucha emoción que hubieran aceptado trabajar con ella, por lo cual las ardillitas rojas y grises dieron también su agradecimiento, y sobre todo por la paciencia que Wendy había tenido con ellas y la despidieron con un fuerte aplauso, que además se sumaron algunos otros animalitos del bosque.

Romina Díaz



HISTORIETA



Caricatura Nº 1: Este primer dibujo corresponde a mi primer día de clase en el cual me sentía muy nervioso, por el solo hecho de ser la primera clase, en la cual me encontraba en un estado de nervios, ansiedad, y me preocupaba de que todos los detalles salieran bien al igual que esperaba de que mis alumnos pudieran comprender lo que les estaba enseñando.

Caricatura Nº 2: Una vez pasada la primera hora de mi primera clase, ya me sentía mucho más aliviado porque sentía que los alumnos prestaban atención al desarrollo de la clase como así también lo note por la constante participación que hacían en relación a las actividades propuestas. Al final de la clase se armó una especie de debate acerca de la finalidad de la evaluación, un debate interesante en donde los diferentes grupos de alumnos pudieron elaborar sus propias concepciones a partir de lo expuesto en clase.

Caricatura Nº 3: Este dibujo corresponde a mi segunda clase, en la cual desarrollé las concepciones de las dimensiones previo a este desarrollo, comencé la clase con la proyección de imágenes referidas a las diferentes concepciones de la evaluación.

Caricatura Nº 4: Luego de desarrollar las concepciones vino el momento de la actividad, la cual consistió en que los alumnos se agruparan para que a través del dibujo ellos pudieran plasmar que concepción de la evaluación pudieron rescatar de lo que les expuse en la primera parte de la clase junto con el aporte de la primera clase.

Caricatura Nº 5: Como segunda parte de la clase fue el análisis de las dimensiones de la evaluación, dimensión lógica y emergente propuestas por Perrenoud. Luego de este desarrollo los alumnos tenían que desarrollar una propuesta de evaluación a partir de la lógica elegida por cada grupo.

Caricatura Nº 6: En mi tercera clase desarrollé la evaluación para la enseñanza para la comprensión, desarrollé los cuatro pilares fundamentales de la enseñanza para la comprensión para luego terminar con matriz de evaluación. Para este momento de la clase presenté diferentes tipos de matrices de evaluación, para comprender la enseñanza para la comprensión.

Caricatura Nº 7: Para terminar con mis clases decidí terminar con la frase “la evaluación nunca es un fin, es un medio”, frase que permite reflexionar acerca de la evaluación, teniendo en cuenta que la misma nunca debe convertirse el fin de algo, sino un medio para obtener información acerca de un proceso o un objeto a ser evaluado.

Mayra Quiroga



Diario de una estudiante

Era un martes 22 de marzo de 2011 cuando el timbre del despertador sacudió el dormido aire de la mañana. Lucía apagó perezosamente el ruido con la mano y el silencio volvió a la habitación. La persiana, a medio bajar, dejaba filtrar una luz azulada. Se levantó como todos los días, pero algo era diferente a los demás, hoy era el día de inicio de clases en la Universidad, se encuentra aterrorizada, tiene una mezcla de sentimientos, por un lado alegría y por el otro, miedo, ansiedad, está fuera del aula esperando, Lucía no conocía a nadie. Ingresó al aula y se sintió extraña al lugar, estaba sola sentada a un costado escuchando la presentación de los integrantes de la cátedra y de la materia, todo el recorrido que realizarían durante el año, ésa fue la primera etapa; la segunda, fue la realización de una máscara, mediante la cual expresarían lo que sentían en ese momento y ése fue su límite, no soportó más la situación, se levantó para hablar con el profesor Ignacio (era la única persona que conocía) y le comentó que no se sentía bien, si era necesario tener que presentarse, porque no quería hacerlo y él la miró desconcertado, porque pensaba que se quería retirar porque tenía que hacer otra cosa, entonces le dijo que no era por eso, lo que le sucedía, era que tenía fobia, no soportaba estar en ese lugar, estaba inquieta. Ignacio le propone que se acerque en otro momento para charlar y explicarles mejor qué es lo que le sucedía y ver de qué manera la podían ayudar y que si no se sentía bien, se podía retirar. Y eso fue lo que sucedió, se retiró, se fue mal con mucha bronca por no haber podido quedarse hasta finalizar la clase, estaba muy enojada consigo misma.

Durante los días siguientes Lucía trabajó mucho sobre sus miedos para poder afrontar la situación venidera y así poder lograr su objetivo.

Llegado el día, ella se encuentra muy nerviosa porque no sabe con qué se va a encontrar. Acaba de ingresar, Ignacio le dice a las profesoras que ella era la chica de la que les había hablado, la invitan a sentarse, la profesora Cecilia y la profesora Lourdes, le preguntan a cerca de lo que le sucedía, que les comentara, a demás tenía que entregar la máscara que no pudo hacerlo el primer día de clase, a partir de ahí comenzó a contarles lo que le estaba pasando, ese día se fue muy contenta porque se sintió cómoda, contenida. Había sido un gran paso para ella.

Lo que sucedió la ayudó a no sentirse sola...

Llegó el día de cursar nuevamente, otra vez apareció el miedo, Lucía está buscando el aula, todavía no llegó nadie, va a mirar la cartelera para corroborar el aula, cuando está ahí, alguien se acerca a mirar, Lucía entonces se acercó y le preguntó si venía a la misma clase que ella y le contestó que sí, al fin encontró a alguien con quien hablar. Ingresaron al aula y se sentaron juntas, Lucía se sintió un poco más relajada ya no estaba sola.

Ese día se habló sobre el contenido del programa y luego les presentaron un libro con el cual deberían trabajar en grupo, muchos ya tenían su grupo. Había que sacar un papelito para saber qué capítulo les tocaba preparar y como si fuera poco les tocó el primer capítulo, eligieron trabajar con un power point, se encontraba muy nerviosa, encima tenía que estar al frente de la clase aunque no le quedó otra opción que enfrentarlo.

Poco a poco Lucía fue encontrando su lugar, se volvió a sentir una persona útil, se animó a participar en algunas clases, a compartir con el resto de los compañeros lo que pensaba. Francamente fue sintiéndose muy bien, la cursada la estaba ayudando personalmente, poco a poco estaba encontrando su lugar en la universidad.

Volver para ella fue como si fuera una ingresante, con los mismos miedos de no saber qué es lo que va a suceder. O como una niña en su primer día de clases...

Hubo momentos en clase en donde no se sentía cómoda, tal vez fue porque estaba sola, algunas integrantes de su grupo habían faltado, por lo cual tuvo que estar con uno nuevo. Pero hubo otros en donde si se sintió maravillosa, relajada, pero de repente en una de las clases la profesora comenzó a preguntar si habían hecho el trabajo sobre "Enseñanza" que se les había pedido y si alguien quería comentarlo, Lucia se encontraba algo tensa. Ella ya lo había hecho pero no se animaba a hablar, pero su compañera Anahí no tuvo mejor idea que decir que Lucia lo había realizado, entonces la profesora le pregunto si lo quería leer, no sabía dónde meterse, estaba sumamente asustada. Pero a pesar de ello le agradeció a Anahí, por haberla ayudado a superar un poco ese miedo que sentía y a animarse a hablar.

Llegaron las vacaciones de invierno, aprovechó para relajarse y poder disfrutar de los logros obtenidos, aunque sabía que debía seguir trabajando en ello.

Así pasaron los días y llegó el momento de regresar a clases, para iniciar el segundo cuatrimestre, es en esta etapa en donde tiene que comenzar con sus prácticas pedagógicas, en un primer momento tuvo que realizar un análisis Institucional, valga la redundancia, de la Institución en donde iba a llevar a cabo las mismas; como así también un diagnóstico áulico. En este segundo cuatrimestre Lucia también compartió gran parte del mismo con los alumnos de la Institución en donde llevaría a cabo dichas prácticas, volvió en ella esa mezcla de emociones, alegría, nervios, ansiedad, ya que era un ámbito nuevo para ella, gente desconocida, pero estaba muy feliz.

Lucia pudo sentirse cómoda, por momentos no sabía qué hacer cuando estaba en la institución a la cual debía acudir para hacer sus observaciones, igual no tenía que hacer nada solo observar, ese día pudo irse contenta por el grato recibimiento que tuvo por parte de la profesora responsable y de los alumnos.

Para Lucía esta nueva experiencia, este nuevo desafío, dentro de todo fue fantástico, porque aprendió mucho, lo disfrutó, también se ha enojado.... Pero ella lo tomó como un desafío porque después de mucho tiempo pudo volver a la Universidad y permanecer en ella. Y hoy que ella esté haciendo sus prácticas es muy importante y se dio cuenta de que no era tan complicado como pensaba.

Lucía decidió viajar tomarse un día de descanso, le tocó un día hermoso, inspirador, se encuentra viendo el paisaje, el cielo, lo cual la hace reflexionar sobre su paso en esta vida. Y valorar el haberse encontrado con buenas personas, de cada una de ellas siempre rescató alguna enseñanza.

No puede creer que se acerca la fecha en donde tendrá que dar su primera clase, obviamente siente miedo, porque es muy significativo para ella y también porque es bastante perfeccionista, no sólo está en juego su aprobación de la materia sino también es la búsqueda de un logro personal, para ella no se trata solo de ir a dar una clase, es mucho más que eso.

El hecho de que haya ido a observar a otros compañeros le ha permitido ir revisando, mejorando, ver que podía cambiar para mejorar sus propias prácticas. Desde su punto de vista la actitud de ver sus acciones, de escuchar está más allá. Su actitud fundamental es escuchar lo que los demás están queriendo decir, esto es lo que le permite estar abierta a nuevos aprendizajes.

El poder hacer sus prácticas le permitió entrar al laboratorio vivo (con esto quiere decir al aula misma) en donde podrá adquirir el arte, la ética necesaria para educar y a la vez tomar conciencia de las necesidades sociales. Aprender el verdadero significado de la palabra clave, Educar, es decir, sembrar valores, inculcar y desarrollar sentimientos.

Todos los días Lucía trata de que quede bien claro en su cerebro de que no hay imposibles. Que puede ser lo que quiere, grande o pequeña como quiera. Y que todo empieza con la imaginación, imagina que puede, que lo va a lograr, que será la docente y psicóloga que quiere ser. Pero sabe que su pensamiento debe estar acompañado de la acción, porque de lo contrario no pasará de ser simplemente una soñadora. Es por ello que se esfuerza cada día.

Gracias a sus esfuerzos, pudo lograr uno de sus tantos objetivos, y lograr hacer de manera satisfactoria sus prácticas

Ella se pregunta cómo puede uno conocerse así mismo, y cree que jamás podrá hacerlo mediante la observación, pero sí a través de la acción.

Jessica Busso

¡La Magia es ser quien eres!

Y el cofre estaba ante mis ojos, la curiosidad brotaba de mi cuerpo, entonces le pregunte a la bruja: ¿Qué es esto? Ella sin decirme nada me miró y sonrió, vuelvo a preguntar: ¿Qué hay allí dentro? Y nuevamente un silencio se hizo carne en ella. No hubo palabras pero si gestos, tomó el cofre y lo posó en mis manos. En ese momento una rara sensación se apoderaba de mi, estaba sujetando algo que me daba mucha intriga pero al mismo tiempo no me animaba a abrir, presentía que si lo hacía todo cambiaría.

La bruja tomó mi mano y nos dirigimos hacia la ventana, corrió la cortina y me dijo: ¿vez toda esa gente? Bueno... ellos también desean este cofre pero fuiste tú el afortunado. En ese momento me sentí conmovido y le respondí: ¿afortunado por qué? ¿Por tomar un cofre entre mis manos? No respondió ella, eres afortunado porque si lo abres ya nada será igual, tienes la virtud de ser dueño de tu destino, y todos ellos aún están en su búsqueda, y si lo abres podrás ayudarlos!

¡Qué loca está la bruja! Solo quiere hechizarme... ¿Qué puede haber aquí dentro que cambiará mi vida? Ella vuelve y susurra en mis oídos: Nunca dejes de creer! Y sí, esas fueron sus palabras mágicas, porque en ese instante abrí el cofre y en el encontré un cúmulo de sueños y esperanzas que me brindaban la clave para cambiar un poquito de lo que me rodeaba. Abriendo ese cofre encontré el tesoro más preciado, esa pasión que encarna mi alma y me hace seguir.

Entonces Salí a afuera, todos los que allí estaban comenzaron a correr y yo los seguí, corrimos y corrimos, a veces sin un rumbo fijo pero en ese momento fuimos muy felices, nos sentíamos libres y sin miedos, yo era portavoz de un mensaje que debía darles. Necesitaba gritar ante el mundo que por mas penas que esta vida tenga, los momentitos felices que me brindaba eran únicos, que debía no aferrarme a la angustia sino luchar por acabarla, mis ojos no deben perder su brillo porque soy un mensajero, en ese cofre pareciera que encontré la solución.

Es lindo por un momento sentir que la solución está dentro de un cajón, pero no es así. El único que guarda la clave para vivir su vida es uno mismo, uno conoce sus fortalezas y debilidades, tiene sueños y metas. El camino no está escrito, uno lo construye día a día, pasito a pasito; si no le gusta su marcha puede detenerse y pensar por donde seguir, cambiar su rumbo, buscar su felicidad. Nada es fácil todos somos caminantes, y como tales nos agotamos y queremos parar! Pero no, ese es el error, ante cada caída debemos seguir y demostrarnos que somos los únicos que podemos cambiar nuestra vida.

Es por ello que decidí tomar mi cofre y arrojarlo al mar, ya no lo necesitaba, por que el mejor mensaje latía en mi corazón y él me decía que la sonrisa debe ser mi única

compañera. Es por eso que salí detrás de toda esa gente que no dejaba de correr, parecía que se escapaba de algo, pero la bruja me dijo que yo podía ayudarlos, y ayudar es el mayor don del ser humano.

Con esto pude aprender que nada es tan terrible, cada uno de nosotros tiene una misión en este mundo, somos mensajeros de lo que el corazón siente; su latido es tan profundo que a veces actuamos impulsivamente, pero en la medida en que lo controlemos no está mal serlo, porque significa que estamos sintiendo, que estamos siendo, que queremos volar.

No necesitamos de un cofre, de una bruja, nuestra verdadera brújula somos nosotros mismos, nuestros sueños, nuestras ganas de crear. Mi único mapa es el que me conduce a la felicidad, y la verdadera magia solo está en mi corazón.

Lautaro Dentoni



La plebeya y su práctica docente

“Cualquier parecido o similitud de los hechos y personajes de este cuento es pura intencionalidad.”

Había una vez en una provincia, que era otro país, una plebeya con aires de princesa, que vivía junto a su amado en un modesto hogar de Wifilandia. La joven plebeya quiso seguir una carrera universitaria y no solo dedicarse a aumentar la plebe de reino.

Aunque su joven amado, un humilde trabajador que fabricaba artesanalmente colchones para todo el reino; tenía otros planes para la plebeya. Los cuales incluían un castillo mono-ambiente, un perro, una carroza modelo '97 y su deseado y anhelado heredero.

A pesar de que la joven compartía el plan de su amado, ella quería terminar su carrera a pesar de las insistencias del joven.

Un día la plebeya recibió un ultimátum de su amado el cual exigía la pronta finalización de dichos estudios.

Es así que la joven, pero ya no tan joven plebeya se puso en campaña para cumplir con el ultimátum y finalizar sus estudios. De esta manera en el camino la joven conoció a Cid Gabi Rosales, Lady Moni y a la Doncella Lucí. Ellos serían los encargados de guiarla en el último tramo de la praxis.

La praxis era un largo camino en el cual debía enfrentar y sortear varias dificultades entre ellos los tenebrosos y pantanosos bosques áulicos, jóvenes y adolescentes dragones, viejos pero no menos peligrosos docentes, y lo peor de todo las dolorosas, agobiantes, torturantes y sacrificadas planificaciones.

Si bien ella había leído y escuchado mucho sobre esto, jamás los había tenido de cerca. Es más, la joven había oído las tenebrosas historias de que los platillos favoritos de los dragones eran los jóvenes docentes, y o casualidad la plebeya sería uno de ellos.

La primera etapa que tenía que realizar era conocer a los jóvenes y adolescentes dragones, fue así que se acercó a ellos, les hizo algunas preguntas, los observó detenidamente que tan alto volaban y cuál era la intensidad de sus llamas. Con el pasar de los días se dio cuenta que no eran tan terribles como las historias de los aldeanos contaban.

Por fin llegó la hora en la que la plebeya debía poner prueba todo lo aprendido y realizar las tan temidas planificaciones. La joven plebeya pasó horas y horas entre mates y tortitas con chicharrón pensando como serían sus clases, qué actividades juguetonas les daría a los jóvenes dragones para que no se aburrieran.

Y fue así que llegó el tan esperado día, el de estar en frente a los dragones, a la Doncella Lucí y sus compañeras Ceci, Lucí y Johana, que la observarían con sus ojos cítricos en el desempeño de la clase.

A pesar de todo la plebeya supo desempeñarse muy bien en su clase. Los dragones no le parecieron tan temibles y no recibió ninguna mordedura o quemadura. También se dio cuenta que podía entrar a los temerosos bosques áulicos sin miedos, gracias a la ayuda y apoyo que le brindaron Cid Pedro y Walter; y sobre todo porque se sentía muy segura con todo lo que había leído y estudiado sobre bosques y dragones.

Es así que su joven amado ya no ve tan lejana la posibilidad de tener un pequeño heredero.

Y colorín colorado la práctica ha terminado.

Romina Avellaneda



HISTORIETA



Hola, somos Cecilia y Luciana, ambas realizamos nuestras prácticas pedagógicas en la escuela Maestras Lucio Lucero, en 2°A y 2°E del Nivel Secundario.

Ambas trabajamos juntas en cada instancia, como ser en el Diagnóstico Institucional, en el Diagnóstico Áulico, inclusive en la Planificación de nuestra Propuesta Pedagógica, ya que compartimos el mismo Espacio Curricular (Formación Ética y Ciudadana), la misma co-formadora y el mismo tema de enseñanza. Es por eso que decidimos elegirnos como Parejas Pedagógicas, más allá de la amistad que nos une.

Si bien no compartíamos el mismo espacio áulico, los mismos alumnos con que realizaríamos las prácticas, esto no nos impidió trabajar juntas en la planificación de las clases, la selección de los contenidos a enseñar, el material con el que trabajaríamos cada contenido, hasta la última instancia de socializar nuestras prácticas.

Como muestra la fotografía de la caricatura que realizamos para compartir nuestra experiencia pedagógica con el resto de los compañeros y de los profesores de la Praxis IV, donde se intenta reflejar todo el trabajo en conjunto que hicimos durante todo el año, especialmente ya en las planificaciones.

En esta fotografía, se intenta exponer cada clase de nuestras prácticas en el interior del aula, esto es 2°A y 2°E. La columna de la derecha esta Luciana y en la izquierda Cecilia, cada una en sus clases, con los alumnos, las observadoras y la co-formadora.



Como mencionamos anteriormente, si bien planificamos cada clase juntas, lo hicimos teniendo en cuenta, cada una, las particularidades del grupo de alumnos a las que iría dirigido el proceso de enseñanza. Es por eso que en cada clase ilustrada en la caricatura se intenta reflejar lo que iba sucediendo en cada una de nuestras prácticas en el aula.

Luciana Muñoz y Cecilia Bazano

En busca de un pez...

El agua profunda se dirigía cada vez con más fuerza hacia su destino, a medida que avanzaba se ensanchaba más el caudal, y más cosas arrastraba. En ese torbellino había de todo: plantas que pertenecían al agua, y plantas de la tierra, animales acuáticos y algún que otro animal arrastrado por la corriente.

A la orilla del río se encontraba un osito pequeño en edad, mas no en tamaño, con mucho hambre, necesitaba comer, pero no lograba cazar ningún pez en el agua entre tanto revuelto de cosas que había: Cuando un pez se acercaba lanzaba un manotazo, pero sacaba un pedazo de tronco un poco podrido que no podía saciarlo; cuando parecía que otro se acercaba se lanzaba de desesperación pero lo único que lograba era enredarse entre ramas cortadas y un gran chapuzón.

Entre esos intentos, pasó un oso un poco mayor, que se compadeció de él. Y acercándose cazó un pez y se lo dio. El pequeño oso se alegró mucho, sació su hambre, y lo que era mejor, estaba contento porque no le implicó demasiado esfuerzo...

Y así fue, el osito consiguió un pez, pero pronto comenzó a sentir hambre nuevamente, ¡Qué iba a hacer!, ¿Dónde estaba aquel oso que lo ayudó?... ya no lo encontraba... Había sido feliz, no se quejaba, pero solo por un momento.

Así quedó a la orilla del río cargando con el cansancio del día, la fatiga de los intentos inútiles, y el hambre descomunal. Hasta que pasó una osa con un poco más de experiencia, solo un poco, que conocía lo que era ese tipo de hambre y esa situación. Al verlo se acordó de ella cuando necesitó auxilio, y creyó conveniente brindarle ayuda en ese momento justo.

Osa: ¿Tienes hambre pequeño?

Osito: Sí, mucho, ¿me vas a dar un pescado?

Osa: Podría, pero quisiera entregarte algo mejor...

Osito: ¿Qué cosa? ¿Un pez más grande, o uno más exquisito acaso?

Osa: No. Si tienes hambre, no te voy a dar un pescado, sino que quiero enseñarte a pescar... pues no siempre podré estar a tu lado para ayudarte, tienes que valerte por ti mismo. Así no solo podrás comer cuando tengas hambre, sino cazarlos cuando quieras, y el pez que prefieras.

A partir de ese momento esa osa ya no era para el osito, como las mil osas que se encontraban en el bosque; y ese osito, ya no era para ella cualquier osito parecido a todos: cada uno se hizo particular para el otro, porque habían creado un lazo que los unió.

Vanina Cuello

La transmutación

Microrrelatos

La cercanía

Fase 1

Con los primeros hilos de la noche, Litio regresa de su trabajo cotidiano en la escuela de noche. Mientras camina, medita sobre lo acontecido en esa cajita, que no es de cristal sino de concreta realidad que palpa cotidianamente, llamada aula. Al llegar a su casa, siente un peso extraño en su cabeza; “sí, hoy he pensado mucho”, se dice a sí mismo, y no escatima, porque su preocupación por lo coherente de su acción le hace doler la cabeza. No sabe si ha llegado a los estudiantes, si los ha motivado, si entendieron, si saben hoy, un poco más que ayer sobre lo que les enseñó.

Litio es un poco retraído en clase; no siente cercanía con sus estudiantes, le teme a la interacción social. En esta primera clase con los nuevos estudiantes, cree, no logró mucho de lo que quería lograr. Los chicos lo miraban con cierto susto; quizá él debiera cambiar su cara de espanto. “Los chicos no muerden” se decía a sí mismo mientras les hablaba sobre los temas que verían con él en las próximas clases. Por momentos, sentía que no lo escuchaban, su volumen de voz es bajo y tiene pocos matices sonoros. Más allá de eso, siente que los estudiantes aprendieron lo que les explicó, lo que vieron en el video; parece que lograron entender las consignas y responder las preguntas. Cree, entonces, que más allá de algunos detalles, logró el cometido.

A pesar de que sea tarde, continúa pensando desde que llega hasta que va a dormirse. Mañana, cree, será otro, un poco mejor que el que fue hoy.

La fiebre

Fase 2

Talia prepara bien la clase antes de salir. Hoy tiene mucho para hablar en el aula; le teme a la oratoria porque no confía mucho en su capacidad comunicativa. “Pero si sé bien el tema, no tendría que preocuparme tanto”, se dice.

Al llegar a la escuela, es de noche. Antes de ingresar se encontró con Litio que le transmitió la fobia social que padece y su miedo a la “indisciplina”. Pero Talia, no le teme: recoge los pedazos de experiencia que arrojó Litio y se transmuta.

A Talia le gusta sonreír, preguntarle a los chicos sobre cómo están y quizá hacer un chiste o reírse con ellos.

Pero Talia tiene fiebre hoy. No se siente para nada bien. Tiene que estar allí igual; más allá de todo asumió un compromiso con esos estudiantes.

Está pálida, ya no siente el susto de Litio pero sí la fiebre. Transpira mientras habla; le cuesta articular palabras porque le duele la garganta, pero aún así le explica de qué se trata esto del trabajo infantil. Da muchos ejemplos que leyó para “aggiornar” el discurso teórico que suele ser un tanto aburrido; cree que le servirán a los chicos para pensar más allá de esta realidad, para que reconozcan cómo adolecemos todos de los mismos problemas sociales, acá, o en Perú, o en África...

Reconoce que los estudiantes la escuchan, que están interesados, cuando les ejemplifica con casos reales. Quienes la observan desde el fondo, le reconocerán después al ejemplo, como un buen recurso.

Sin embargo, por momentos regresa Litio con su ineptitud comunicativa, que ni dice ni deja decir, y Talia con su problema de autoridad no logra que los estudiantes lean algo que les pide.

Más tarde reflexionará sobre la participación de los chicos... ¿acaso no buscaba eso en el fondo? ¿Acaso no decía querer lograr autonomía, que los chicos sean protagonistas de su aprendizaje?...

Al salir del aula, reconoce que no logró construir esa autoridad pedagógica que se le ha convertido en un problema teórico-práctico de difícil resolución. Se pregunta el por qué y se cuestiona su capacidad para la docencia.

Pero no está de acuerdo con el castigo. “No quiero amenazarlos con calificaciones para que me escuchen o me hagan caso”, se dice... Pero ¿con qué motivarlos? ...

La lección

Fase 3

Galia llega sobre la hora al aula. Está un poco mareada y la garganta inflamada le molesta. Si cambió, aun conserva los malestares de Talia, pero está hoy, más segura que ayer.

Las profesoras la saludan indicándole que casi es la hora de comenzar.

Galia trae un equipo de música para escuchar una canción, pero antes, saluda a los chicos y comienza “la lección”.

Hoy los chicos tienen ganas de hablar con ella; se ve que el problema era con Talia: le reconocen el rostro transmutado y ven que hoy se siente más segura de sí, por eso participan cuando se los pide.

Galia les explica el tema, padece el calor primaveral y los restos febriles de Talia. Sin embargo, cree en la propuesta que les trajo hoy a los chicos mientras reproduce uno de sus temas favoritos de metal.

A los chicos les llama la atención la historia que relata la canción. Galia les indicó para qué escuchaban la historia y qué debían responder sobre ella.

Galia se sentía en cierta forma reconfortada, porque los estudiantes habían participado en su clase y se habían interesado en la canción.

Parecía una de las fases finales de la transmutación, pero aún le faltan muchas. De Litio y Talia conservará muchas cosas a las que le añadirá lo que Galia ha aprendido de ellos.

La claridad

Fase 4

Curia está ansiosa por dictar su clase de hoy. Le tiembla el pulso al llegar a la escuela y siente que el tiempo de la clase es muy corto.

Tiene el rostro aun más transmutado e inclusive su discurso tiene algo nuevo: cierta claridad que observadores reconocen, y Curia siente que es clara aunque vaya a 80 kilómetros por hora.

A Curia le preocupa el tiempo. La actividad práctica es algo compleja, porque es distinta, y es muy importante, cree ella...

Pero las ideas teóricas no quedan del todo claras, porque Curia va rápido en la explicación como si el Conejo de Alicia estuviera corriendo por el aula y diciéndole que se está haciendo tarde.

Pero ella cree que fue clara en la explicación y los chicos hicieron la tarea, lenta pero conscientemente; también cree que los miedos de Litio ya no están porque Curia se acerca a ellos en calidad de ayudante: les dice que si no pueden empezar ella les ayuda- porque los estudiantes dicen no entender, no tener ganas de pensar, no saber qué hacer.

De a poco van resolviendo el tema. A Curia le parece que se ha figurado ante ella la progresión del aprendizaje, porque, de a poco, con los resabios temerosos de Litio y su incapacidad para dejarse ser, la seguridad de Talia, con todo, y el Conejo andando por ahí, los chicos están haciendo muy buenas producciones.

La transmutación II

En este punto, aparece una imagen de sendero al que miro, simultáneamente para atrás- es decir, hacia el camino que se deja, recorrido- y para adelante en busca de horizonte.

Quedan frescos los recuerdos recién vivenciados y por ellos se comienza a “mirar”. Aquello que recientemente ocurrió se va encadenando con lo que lo hizo ser, lo condicionó, le dio forma, lo hizo ser así y no de otra manera.

El proceso que llevé adelante fue muy fructífero, de aprendizaje, creo yo, porque logré comprometerme con la “causa” y fundamentalmente conmigo misma, para así asumir con responsabilidad la tarea de enseñarles a mis primeros estudiantes.

Al comienzo tuve muchos nervios; inclusive, en las primeras clases es como si uno se desconociera. Como si una parte de mí estuviera mirando tras bambalinas qué es lo que pasa en el escenario viendo una obra que se estrena.

Entonces cuesta reconocerse. Yo pensaba en que iba a ser de una manera dictando clases, pero resulté otra. Porque al comenzar estamos llenos de asperezas y de miedos, de falta de tacto, de tensión, como con cara de espanto. Esas asperezas y demás las lima la praxis: el movimiento de ida y vuelta entre teoría y práctica.

Hacia el final de las prácticas, comenzamos un proceso reflexivo de análisis sobre ellas. Para ello, cada quien utilizaba algún recurso que le permitiera mostrarle al grupo total, cómo habían sido sus prácticas.

Para ello, decidí realizar microrrelatos sobre cada clase. Por ello intenté plasmar la idea de ese reconocimiento hacia uno mismo.

El librito sustenta la idea de que uno sufre una transmutación como practicante y asimismo en toda su práctica profesional en general. Quien aparece en la primera clase es casi desconocido, hasta de diferente sexo, como Litio. Este personaje carga con miedos propios e inseguridades, básicamente con un dilema existencial que pretende resolver. Eso pasa con cada personaje en cada relato.

Pero cada quien, caracterizado, va tomando a medida que el tiempo pasa- las clases, en realidad- características del anterior como punto de partida, agregándoles las propias y transmutándose.

Sin embargo, no puedo precisar mi forma actual. Cargo con muchos miedos, preocupaciones, preguntas de los primeros personajes que he “interpretado” pero ciertamente, la de hoy le añade la satisfacción del trabajo que cree bien hecho, aunque mejorable hacia adelante, y coherente, sobre todo...

Carina Perretti

Las Ranas

Un grupo de ranas viajaban por el bosque y de repente, dos de ellas cayeron en un pozo profundo. Todas las demás ranas se reunieron alrededor del pozo. Cuando vieron cuán hondo era el pozo, le dijeron a las dos ranas en el fondo que para efectos prácticos, se debían dar por muertas. Las dos ranas no hicieron caso a los comentarios de sus amigas y siguieron tratando de saltar fuera del pozo con todas sus fuerzas. Las otras siguieron insistiendo que sus esfuerzos serían inútiles. Finalmente una de ellas se desplomó y murió. La otra rana continuó saltando tan fuerte como le era posible. Una vez más la multitud de ranas le gritaba y le hacían señas para que dejara de sufrir y que simplemente se dispusiera a morir, ya que no tenía caso seguir luchando. Pero la rana saltó cada vez con más fuerzas, hasta que finalmente logró salir del pozo. Cuando salió, las otras ranas dijeron: "nos da gusto que hayas logrado salir, a pesar de lo que te gritábamos" La rana les explicó que era sorda y que pensó que las demás la estaban animando a esforzarse más y salir del hoyo.

Johana Mathuz

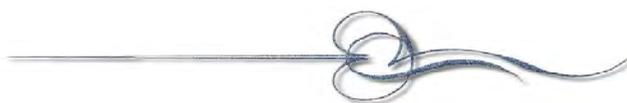


POESÍA Y ARTE

SON MUNDOS
SON REALIDADES
ARRIVANTES, AFIRMANDO SU FRÁGIL SABIA...
SON MUNDOS QUE ESPERAN
MUTANDO...
SON MUNDOS QUE SE ASOMAN, SE OLFATEAN, SE NECESITAN...
SON MUNDOS EN EL PROCESO MAS VULNERO DE SER
...DE DEVENIR SER...
...DE INTENTAR SER...
SON REALIDADES CON DISTANCIAS DE PARALELOS
EMERGIENDO EN LA MISMA CASA
APUNADAS POR EL MISMO TECHO!!
ELLOS ME VIENEN...
YO LES VENGO A ELLOS....
SOMOS REALIDADES AÑORANDO ENCUENTROS
PARA SER!!!



Claudia Vilela



El Diario de las Prácticas, *diario de un navegante...*

La palabra “diario” posee acepciones muy variadas. Cuando hablamos de “diario” podemos hacer referencia a un hecho periódico, sistemático, que acontece día a día. Pero también podemos estar refiriéndonos al tabloide, al diario que periódicamente se renueva para contarnos las noticias más relevantes. Sin embargo, existe otro significado para este término; hablamos de los diarios personales, que reúnen, no obstante, algunas características de cada una de las acepciones mencionadas. En ellos se cuentan las últimas noticias de una persona, las más relevantes; pero también lo que ocurre a diario en su vida y lo que siente respecto a eso. Así, recapitulando lo que venimos mencionando, podemos decir que el *Diario de las Prácticas* recupera las noticias más importantes de las prácticas, puede contar lo que pasa día a día, o clase a clase; pero también, y sobre todo, está lleno de la subjetividad de quien lo escribe. No cuenta noticias con rigor periodístico, sino más bien, cuenta noticias con dejos de autobiografía.

La práctica docente moviliza nuestra subjetividad desde lo más profundo, en torno a esta experiencia todo es potenciado; lo bueno y lo malo. Por eso el Diario de las Prácticas, para quienes disfrutan del escribir, es un buen lugar donde volcar ansiedades, angustias, miedos y demás. No obstante, a quienes les cuesta un poco más, se los invita a comenzar con esta práctica ya que es bien conocida la importancia de que un docente sea capaz de utilizar con gracia la palabra hablada, así como también la palabra escrita. Entendido de este modo, el Diario de las Prácticas se convierte en el “detrás de escena” de la práctica pedagógica; ayudando a la memoria a recordar que no siempre fuimos docentes, que devenimos en ello a fuerza de ensayos, errores, miedos, ansiedades, angustias y superaciones, logros, satisfacciones. Como todo en la vida, las prácticas encierran en sí misma buenas y malas situaciones, lo importante es saber rescatar lo bueno para poder utilizarlo de insumo para futuras experiencias.

Al mismo tiempo, el diario permite hacer un seguimiento más personalizado por parte del equipo docente. Ya que allí se puede volcar no sólo los sentimientos, sino los avatares cotidianos de esta compleja experiencia que es realizar la práctica docente. La intención es acompañar a los estudiantes en este proceso tan esperado de manera personalizada, y la confección de un Diario, es una herramienta muy importante para poder hacerlo. Es necesario aclarar que esta herramienta es de carácter subjetiva, por lo que no se dan indicaciones de cómo debe estar elaborada. Es un espacio abierto, en el que se invita a dejar volar la imaginación y la creatividad. En él se puede registrar experiencias cotidianas, conceptualizaciones propias, e incluso, preguntas sin respuestas que surgen desde el primer momento

en que el espacio de la Praxis IV: La Práctica Docente comienza a andar. En cuanto al modo de redacción, éste puede ser escrito en primera o en tercera persona, como un diálogo con el Diario mismo o dirigido a potenciales lectores; esto también es exclusiva decisión del escritor. Como lo mencionamos anteriormente, es interesante recuperar aquí la idea del Diario como registro de nuestras vivencias e inquietudes; pero no con la idea de que se transforme en un objeto de recuerdo, sino más bien con la idea de que dichas experiencias e inquietudes puedan ser re conceptualizadas, quizás desde niveles de experiencia y conocimientos posteriores. De ahí la importancia de que figuren por escrito, dando la posibilidad de perpetuarlas en el tiempo. Como todos sabemos, la docencia no sólo es acción, sino también, y principalmente, reflexión sobre la acción.

En definitiva, el Diario de las Prácticas entendido como el *diario del navegante* quien, adentrándose en mares no navegados por él, registra con detalle lo que acontece a diario, lo que siente al ver nuevos paisajes, los temores y angustias, los logros conquistados. Así, al leer los diarios es posible evocar o imaginar lo que pasó en ese viaje y cómo lo vivió quien lo escribe.

aprendiendo del otro, compañero y futuro colega. Utilizamos este espacio para compartir lo que hicimos, porque el compartir nos lleva a mirar y aprender, a mirarnos y repensarnos. Tomando los aportes de los demás puedo progresar en mejorar mis prácticas y así reforzar lazos con aquellas personas con las que coincidimos en un compromiso y un oficio: el de ser educadores.



El escritor da a leer palabras en el mismo movimiento en que las abandona a una deriva en la que ni él ni sus intenciones estarán presentes y que él, desde luego, no podrá nunca controlar.

Jorge Larrosa

Referencias bibliográficas

- Barbier, J. M., (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Novedades Educativas. Bs. As.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. España.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores. Argentina.
- Ferry, G. (1999). *Pedagogía de la Formación*. Vol 4. de la serie. Los documentos de la carrera de formación de formadores. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2010). *Una identidad filosófica*. Santillana. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Colección Genealogía del Poder N° 26. La Piqueta, Madrid.
- Programa 2011 Praxis IV Práctica Docente. FCH – UNSL.
- Meirieu, Philippe (2006). *Cartas a un joven profesor*. Grao. España.
- Quiroga, Ana, (1987). "El Sujeto en el proceso de conocimiento (Modelos internos o matrices de aprendizaje)". En *Enfoques y perspectivas en Psicología Social* 2da. edición. Edit Bs. As.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI editores, México.
- Sanchez Morales, Hugo (2000).



Hegemonía y construcción de contra - hegemonía en Latinoamérica (1)

Entrevista Dra. Marcela Pronko

Entrevistador: ¿A nivel latinoamericano, se puede pensar que hay alguna construcción contra hegemónica en el sentido Gramsciano de la palabra?

Marcela: Yo creo que hay algunas tentativas de construcción contra hegemónica, con mayor o menor grado de organización en los diferentes lugares. Las experiencias nacionales en este sentido son muy diferentes por su historia, por la historia de las transformaciones sociales concretas de cada país, es decir cómo se ha dado su determinación sobre el proceso histórico de conformación de la dominación, lo que tiene su determinación sobre el proceso histórico de conformación de procesos contra hegemónicos. Entonces hay situaciones diferentes en los diferentes países de América latina y con grados de avances diferenciados. El problema es que en general tenemos poco acceso a la información sobre lo que realmente está pasando. Hoy los medios de comunicación tienen una incidencia fundamental en la formación de nuestra percepción de la realidad, tanto en lo que dicen como en lo que no dicen, en lo que muestran y en lo que ocultan, que hace que tengamos una percepción equivocada, que hace parecer que no hubiera movimientos contra hegemónicos. Además lo que aparece como contra hegemónico en general aparece como demonizado por la gran prensa burguesa que le saca su carácter social y político, y lo pone términos de criminalización o vandalismo, el desorden el caos y todo esto.

Esto es lo que históricamente han hecho, y esto es lo que históricamente refuerzan. Yo puedo hablar tal vez mas del caso de Brasil, donde si hay construcciones interesantes que tienden a ir en el sentido de construir contra hegemonía con todas las contradicciones y todos los problemas que esto implica. Me parece que en este momento el movimiento que mas refleja esta posibilidad de construir algo contra hegemónico en Brasil, es el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, que nace de una lucha específica de un grupo de trabajadores que no tenían acceso a la tierra y desde el punto más bajo del nivel de conciencia, conciencia que Gramsci trabajaba a un nivel económico corporativo. Para el MST la tierra se plantea como un elemento fundamental para posibilitar algún tipo de producción y reproducción social de su propia existencia, pero que a partir de la lucha por la tierra se



comienzan a articular una serie de reclamos que llegan a conformar un proyecto social, un proyecto de país y de sociedad diferente del que existe hoy.

El Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra tiene más de 20 años de historia, y a lo largo de esa historia ha tenido momentos de mayor expansión y de mayor capacidad de unificación de las luchas popular y momentos de reflexión. Esto tiene que ver con la dinámica social concreta de lo que ha sucedido en Brasil, donde el campo popular ha tenido una derrota histórica muy dura con la llegada del Partido de los Trabajadores al gobierno nacional con Lula desde 2003 en adelante. A partir de ello la acumulación de fuerzas en el sentido de construir otro proyecto de sociedad se fue desvirtuando, porque lo que se vio fue que el PT acabo asumiendo la dirección del mismo proyecto de sociedad que la burguesía mantenía hasta ese momento. Entonces esto ha tenido repercusiones en la organización del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra. Sin embargo ellos han mantenido una lucha muy disciplinada, muy organizada, muy combativa y muy interesante al incluir no sólo el reclamo por la tierra sino, como dije antes, una perspectiva más general con otro proyecto de sociedad, lo que significa pensar la educación desde una manera diferente, pensar la salud desde una manera diferente, pensar el modelo de desarrollo teniendo en cuenta para qué y para quién y no el desarrollo en sí mismo como nos proponen desde los discursos dominantes; entonces este es uno de los ejemplos posibles.

En otros países de América latina, sobre todo destacaría los casos de Ecuador, Bolivia y Venezuela, desde momentos diferentes de la lucha y desde procesos de acumulación diferentes, también hay procesos contra hegemónicos que tenemos que observar con mucha atención porque nos pueden ayudar a pensar nuestros propios procesos, que si bien tienen sus especificidades porque partimos de historias diferenciadas a pesar de los elementos comunes, pueden discutirse y construirse recíprocamente.

Entrevistador: Estos nuevos movimientos sociales, ¿pueden reemplazar al proletariado como sujeto histórico de la transformación social?

Marcela: En este sentido creo que hay que pensar en la constitución histórica concreta de cada una de nuestras sociedades. En una visión muy ortodoxa que los partidos comunistas de una manera general tuvieron, o que ciertos marxismos mas dogmáticos también tuvieron, la clase revolucionaria por excelencia era la clase trabajadora. El problema es que el



contenido histórico del trabajo no es único, se ha ido conformando de manera diferente en cada una de las sociedades y se ha ido modificando con especificidades concretas. Yo creo que hay que mirarlo país a país, caso por caso, historia por historia, porque creo que lo que hoy existe es un campo popular bastante complejo que tiene dificultades para unificarse, donde el trabajo como elemento ontológico, ontocreativo del ser social, sigue estando presente, sigue siendo un principio válido de ordenamiento de la sociedad, pero donde el empleo, que no es trabajo, ha ido modificando sus configuraciones, y ha ido conformando sujetos diferentes.

En un sentido amplio la clase trabajadora sigue siendo el sujeto revolucionario pero si, pensando que la clase trabajadora no es la clase obrera en el sentido clásico que lo han entendido los máximos...

Entrevistador: ¿Podrán en algún momento estos movimientos sociales converger hacia una instancia partidaria?

Marcela: Esto es un desafío! El papel de los partidos políticos se ha modificado bastante a lo largo de las últimas décadas mediante un proceso de descalificación de la política, sobre todo de los años 90´ en adelante. Aparecieron estas tentativas de sustitución de la idea de lo político por lo técnico, o por lo técnico burocrático, esta idea de gestión como algo que precisa de capacidades técnicas y que no ve el trasfondo político profundo de lo que significa organizar la sociedad. Y los partidos políticos han tendido de una manera general a transformarse en meras estructuras de reproducción de lo existente y no de pensar la sociedad como un proyecto de construcción colectiva; se han verticalizado, se han burocratizado... para mi es una gran incógnita. La verdad es no tengo una respuesta...

No es una pregunta sencilla... Yo creo que el papel que los partidos políticos tenían históricamente, que era el organizar colectivamente los sujetos en pos de un proyecto de sociedad, se ha ido vaciando en formas de socialización donde lo que se tiende es a implantar un individualismo como valor moral radical, y en este sentido la construcción colectiva ha ido perdiendo espacio en aras de una gran producción colectiva que no aparece, y que es la forma de perpetuar la dominación de clase que existe en nuestras sociedades.



Entrevistador: No parece, pero pareciera que cada vez se fomenta más la creencia que ya va a venir la gran construcción...

Marcela: La mano invisible del mercado que Adam Smith planteaba para el estricto ámbito económico de producción de mercancías parece que actúa en todo el ámbito social, porque es aquello que no aparece lo que en gran medida determina el conjunto de las relaciones.

Entrevistador: Los medios de comunicación social, en términos Gramscianos, ¿estarían funcionando en la actualidad como una oposición política partidaria?

Marcela: Es interesante porque Gramsci ya reconocía en la década del 30´ que los periódicos de aquella época, que eran los medios de comunicación preponderantes, podían actuar y ocupar el lugar de los partidos, en el sentido de que podían ser instancias de organización del pensamiento, de concepciones de sociedad, de concepciones de desarrollo, de concepciones de país. Él lo veía claramente en el caso de los periódicos burgueses, y lo proyectaba en cierta forma a partir del lugar que los periódicos de la clase trabajadora tenían, en el sentido de organizar el pensamiento, de articular el pensamiento, contribuyendo a la consolidación de partidos obreros fuertes. Yo creo que hoy está muy claro que los grandes medios de comunicación empresariales asumen en muchos casos el papel de unificación de los sectores conservadores, y dan la pauta de hacia dónde va el proceso.

El problema es que así como el campo popular tiene dificultades para unificarse, los medios de comunicación populares también a veces presentan dificultades para poder cumplir este papel de articulación y de unificación del pensamiento del campo popular. Esto es indispensable. Yo hace algún tiempo vengo escuchando una radio venezolana que se llama "*La radio del sur*", y la escucho gracias a una serie de artimañas que mi marido hace conectando a Internet una serie de aparatos. Esa emisora sería la versión en radio del "*Telesur*" que en Brasil no pasa ninguna operadora de cable. Esta omisión no se trata sólo de una cuestión idiomática, se trata de una cuestión política-ideológica, de dominio de los grandes conglomerados empresariales de los medios de comunicación, que operan un bloqueo contra cualquier otra forma de comprender la comunicación social. Es muy impresionante ver, cuando uno deja de escuchar los medios empresariales de comunicación y comienza a escuchar otro tipo medios de comunicación social, organizados por otros



intereses que parece que viviéramos en mundos diferentes, porque las noticias son diferentes

Los contenidos son diferentes, las formas de transmisión social son diferentes. Y esto me marca la importancia que los medios de comunicación social tienen hoy, precisamente para organizar las formas de estar en el mundo y las formas de pensarse en el mundo. Entonces me parece fundamental. Pensar la importancia que tiene la comunicación social en el sentido de organizadores del campo popular, no sé si sustituyendo a los partidos, pero contribuyendo ciertamente a crear una conciencia colectiva más robusta, más fuerte.

Entrevistador: ¿Qué papel jugaría la universidad, la formación universitaria, respecto a una formación crítica que sirva para pensar proyectos alternativos?

Marcela: Creo que, sobre todo en el cono sur de América Latina después de las dictaduras militares que produjeron, en muchos casos un verdadero descabezamiento del campo popular, las universidades progresivamente fueron sometidas a ser espacios de reproducción del conocimiento existente, fueron vaciadas de su potencial creativo, limitadas a las formas de conocer dictadas desde los países del capitalismo central, con una casi total sumisión a las normas de la lógica empresarial de producción, y de esa manera el conocimiento pasa a ser una mercancía más. Entonces están, la evaluación de estándares, las evaluaciones cuantitativas de la productividad académica, el acortamiento de los tiempos de formación, y todo esto destinado a fragilizar de cierta forma el espacio que la universidad tenía como espacio de pensamiento creativo, de autonomía intelectual, de articulación con los problemas sociales. Se ha ido encapsulando a la universidad de forma que esta sea cada vez más subordinada al sistema productivo, y cada vez menos capaz de pensar a la sociedad como un todo.

A esto también han contribuido la profundización de las especializaciones, el conocimiento está cada vez más especializado y menos general, lo que ha ido enclaustrando al conocimiento como en pequeñas cajitas que contribuyen al desarrollo de determinadas innovaciones productivas. Se ha favorecido un tipo de investigación que tiende a la generación de innovaciones para aumentar la productividad del Sistema, y se tiende a descalificar por ejemplo toda la investigación relacionada a lo social, o a las ciencias humanas sociales de una manera general, descalificándola incluso como ciencias, dándole cada vez



menos espacio. Esto ha tenido un efecto bastante perverso sobre las universidades. Esto no quiere decir que las universidades estén muertas como espacio de creación. Creo que las universidades también son espacios de lucha que tienen que ver con la producción de conocimientos, no cualquier conocimiento, sino un conocimiento para qué y para quiénes. Entiendo que dentro de las universidades existen espacios y existen grupos que resisten a esta lógica y que intentan imponer otra dinámica o proponer otra dinámica de funcionamiento, pero bueno es un espacio de lucha en una coyuntura, o en una correlación de fuerzas que infelizmente no nos es favorable de manera clara.

Entrevistador: Bueno Marcela, muchísimas gracias por la entrevista y por brindarnos algo de tus tiempos que sabemos ajustados

Marcela: Gracias a ustedes, no sólo a la revista sino también a la Universidad Nacional de San Luis y al Instituto de Formación Docente de San Luis, por haber abierto este espacio de reflexión, en el ámbito de lo público siendo que hoy se discute tanto el tema de lo público. Yo creo que lo público tiene que poder permitir esto: espacios de reflexión y de producción colectiva de conocimientos, pero de un conocimiento vivo entendido no como simple diletantismo sino para poder pensar la realidad y así poder cambiarla.

Notas

(1)Entrevista realizada por Roberto Araya Briones a la Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fiocruz (Brasil) en su visita a la ciudad de San Luis con motivo de dictar el Curso de Posgrado de Perfeccionamiento “**La actualidad del pensamiento de Antonio Gramsci para la comprensión de las políticas sociales contemporáneas, con énfasis en las políticas educativas**”. UNSL-IFDC. Noviembre, 2012. Version no revisada por la autora.

"NO PUEDE EXISTIR UNA PEDAGOGÍA, SI NO ES UNA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA"

Entrevista a la filósofa y pedagoga italiana Anna Maria Piussi (1)

GR(2) -¿Quién es Anna Maria Piussi?

AMP-Es una pregunta difícil. Como primera respuesta tengo que decirte que no lo sé. Como Hannah Arendt escribió en *Vita Activa*, el "quién se es" no lo sabemos, nos queda siempre oculto, mientras es bien visible para los demás en nuestro manifestarnos a través de acciones y discursos. Sin embargo, quizá sí pueda contestar a tu pregunta contando algo de mi historia, gracias a la cual ahora puedo decir: ante todo soy una mujer; puedo por fin amar, para bien o para mal, mí ser mujer y dar preferencia a la referencia de las mujeres en mi vida, en la política, en el trabajo.

Soy licenciada en filosofía por la Universidad de Padua, un poco por casualidad porque mi deseo era estudiar medicina, pero mi padre me lo prohibió porque en ese tiempo no estaba bien visto que una chica estudiara medicina, algo que hoy suena absurdo pero en ese momento no lo era tanto. Esa y otras experiencias de autoritarismo fueron muy importantes para mí ya que me marcaron mucho. Después decidí estudiar filosofía, que es desde entonces mi ámbito privilegiado de pensamiento: siempre que abordo problemas educativos lo hago prioritariamente en un sentido filosófico. Tras la licenciatura empecé a trabajar en la Universidad de Verona en el campo de la pedagogía. Mi trayectoria hasta el final de los años 70 fue muy neutra porque no ponía en juego mi ser mujer. Fui primero una estudiante y luego una investigadora "brillante" – según los cánones académicos – pero siempre con esa incertidumbre, con ese desasosiego que me hacía estar allí pero a su vez no estar allí. Es "algo" que muchas mujeres han sentido en su estar en la universidad y en otros lugares con una historia y una presencia fuertemente masculinas. En esos años, por casualidad, – aunque realmente no se trató de "casualidad", porque yo creo que hay algo inconsciente, o parcialmente consciente, es decir el "deseo" que nos guía, los griegos lo llamaron "el daimon", algo que nos empuja, que no lo vemos pero que nos conduce, nos estimula – me

encontré con Luisa Muraro, Chiara Zamboni y otras, que me dieron a conocer los textos de La librería de las mujeres de Milán⁽³⁾. Cuando los leí fue una especie de revelación, descubrí toda una perspectiva que me permitió decir – y sentir – que eso era lo que estaba buscando. Con el feminismo de la diferencia sexual, que no aspira a la emancipación para hacer que las mujeres sean iguales que los hombres, sino que invierte en la diferencia hombre/mujer como significante libre de sí y del mundo, se deshizo para mí y para muchas otras un conflicto vivido individualmente como una división interna sin palabras: el conflicto entre estar en el mundo neutralizante/masculino de la cultura, de la política, de la vida pública, sacrificando nuestra diferencia, o renunciar para no perderla. Un nudo que se deshizo en sus efectos paralizantes gracias a una nueva posición interior y simbólica ganada en la relación política entre mujeres, que me permitió reconocer en mi ser mujer no una negación, una desventaja, un límite que superar, sino el lugar necesario y posible de libertad, de una voz que me corresponda y que al mismo tiempo hable del mundo y al mundo.

A partir de ahí comenzamos a juntarnos con un grupo de mujeres en Verona, estuvimos durante un año leyendo y discutiendo estos documentos que nos hablaban de la perspectiva política de la diferencia femenina en términos de libertad y no de derechos, leyes, poder, igualdad de oportunidades, emancipación, reivindicaciones al mundo masculino. Al cabo de un año fundamos la Comunidad Filosófica Diótima⁽⁴⁾, que forma parte de la Universidad de Verona, aunque no todas las mujeres que participan en Diótima trabajan en la universidad. Como Diótima hemos publicado hasta ahora once libros, muchos artículos y una revista online. Llevamos a la universidad la práctica feminista de crear un espacio "separado" de los hombres (que en los últimos años sin embargo se ha abierto al diálogo con los hombres) para que cada una pudiera tomar la palabra y hacer el trabajo de pensamiento a partir de sí, de la propia experiencia y pasión, en la relación con otras. Mientras tanto maduró en mí la idea de que la política de la diferencia sexual – es decir, la que piensa y actúa la diferencia de ser mujer no como opuesta o complementaria al mundo masculino sino con un sentido libre, que va en busca de un sentido libre – era fundamental para la educación. Esta perspectiva me parecía muy interesante para la pedagogía, sobre todo porque muchas de las mujeres de Diótima y de la Librería de las mujeres de Milán eran maestras o profesoras. Por ello, decidimos hacer una apuesta también en el campo de la

pedagogía. Algo muy interesante que surgió en las elaboraciones de la Librería de las mujeres de Milán, especialmente en el libro *No creas tener derechos*(5), es la idea de una práctica política de la relación entre mujeres que se llamó la práctica del "affidamento". Es decir, el reconocimiento de la disparidad entre mujeres, salir de esa idea de que somos todas iguales, que constituimos una categoría social o un "género"; reconocer que hay diferencias, no sólo diferencias singulares o personales, sino en el sentido de la disparidad, una disparidad móvil: en algunas situaciones y en algunas cosas puedo reconocer que una mujer tiene más que yo, más inteligencia política, más deseo, más competencia y la tomo como medida. Es una práctica que tiene efectos concretos ya que una mujer "autoriza a otra" para una apuesta, proyecto o actividad que quiere realizar. Esta práctica la he sentido muy útil en el campo de la educación, pues en este campo hay relaciones de disparidad que son fructíferas y que no se convierten en relaciones instrumentales, de poder, en la medida en que se reconoce la autoridad. No hablo de una autoridad ontológica, fija o ligada o roles institucionales, sino simbólica (autoridad de palabra, de sentido). Ésta existe – y puede circular como principio de orden en lugar del poder – en tanto y en cuanto alguien reconoce libremente autoridad en el otro u otra; en tanto y en cuanto alguien asume la responsabilidad de hacer crecer, de aumentar las posibilidades realizadoras, de abrir perspectivas inéditas para sí, para otras y otros, para el contexto concreto en el que se encuentra (un aula, una escuela, un barrio, etc.), para el mundo. "Autoridad", *auctoritas*, viene del latín *augeo*, que significa hacer crecer. Así hemos trabajado durante un tiempo en el campo de la educación, de la escuela y de la universidad, reflexionando y actuando siempre en busca de la libertad femenina, autorizando a las más jóvenes a encontrar caminos para realizar sus deseos, para encontrar un lugar simbólico propio en el que tomar consistencia, empezando por una práctica sencilla como utilizar un lenguaje sexuado (doble plural, género femenino y no sólo neutro-masculino, etc.). En el año 1988 organizamos un congreso nacional en la Universidad de Verona que constituyó un salto cualitativo en nuestras prácticas. Al congreso lo llamamos "Para que una tradición se afirme", porque el problema que – junto con otras – sentía es que la ganancia de sentidos, saberes y libertad construida por la política de la diferencia se podía perder. La idea era crear una genealogía, una tradición femenina – aunque esta palabra suene muy fuerte – que pudiera inscribirse en

las escuelas, en las universidades, en el mundo y en el lenguaje común de mujeres y hombres, para una nueva civilización.

GR-¿Usted lo dice en el sentido de escribir testamentos para una herencia, como lo plantea Hannah Arendt?

AMP- No exactamente. La misma Arendt ha hablado de herencia sin testamento y en ese sentido lo hemos hecho. Éramos conscientes de que la ganancia del feminismo de la diferencia, su herencia más significativa, estaba ligada no a una serie de contenidos prescriptivos (testamento) sino a prácticas y a principios orientativos, que cada mujer debería poner en juego para sí, gracias al vínculo libremente aceptado de confianza y autoridad con otras mujeres. Ante todo, la capacidad de transformación de la realidad que puede derivar de la modificación de nuestra relación con la misma: una capacidad, cuya eficacia habíamos empezado a experimentar, que se forma en la relación con otras mujeres y hace palanca en el deseo de cada una de dar un sentido libre a su ser mujer y a su actuar en el mundo. La herencia más importante, recogida por muchas mujeres como un don y como una promesa para el futuro, ha sido la de abandonar el esquema de la opresión como único horizonte representativo, que categoriza a las mujeres como todas iguales en la discriminación, aniquila el deseo y mortifica la fuerza femenina. Esto sin negar la existencia de formas de opresión y de discriminación, pero asumiendo otra mirada. Como afirmó en el Fórum Paulo Freire de Valencia (2006) una amiga italiana, que ha contribuido mucho a la pedagogía de la diferencia, Maria Giovanna Piano, «La opresión ha abandonando a las mujeres en la medida en que las mujeres han abandonando la opresión como categoría y como palabra clave representativa de su ser». Al congreso del que te hablaba acudieron muchísimas mujeres, no sólo maestras sino también universitarias, políticas, investigadoras. De ahí salió un primer libro colectivo, *Educare nella differenza*(6), que recoge el salto de haber reconocido la necesidad de la mediación femenina en el oficio de enseñar y en la experiencia del aprender: las relaciones de *affidamento*, la autoridad simbólica femenina, como palanca para la creación autónoma y relacional de saberes(7) y de su transmisión entre generaciones diferentes. Después del congreso, se produjo como una explosión de

iniciativas, escritos y actividades, que contagiaron también a mujeres (y hombres) de otros países: por ejemplo, España, donde se ha ido intensificado la elaboración del pensamiento de la diferencia sexual con muchas publicaciones (ante todo del Centro Duoda de la Universidad de Barcelona) y se ha venido creando, a partir del año 2000, una red de relaciones cuyo nombre es "Sofías. Relaciones de autoridad en la educación", de la que forman parte Ana Mañeru, Nieves Blanco, Remei Arnaus, Asunción López, entre otras. Un salto importante fue el de autorizarnos entre nosotras, profesoras, investigadoras, educadoras de la infancia y de los adultos, formadoras, etc., a transformarnos de objeto de los saberes expertos, en sujetos del saber(8). También de saber pedagógico, en cualquier contexto y en primer lugar en el sistema educativo público, a partir de la toma de conciencia de que ya teníamos conocimientos y competencias, que habíamos madurado en nuestro trabajo y en nuestras vidas, que no eran inferiores a la de los expertos, por el contrario, eran más significativas porque se habían generado – y hay que seguir generando – a partir de la experiencia y de la reflexión compartida en las relaciones de intercambio. Hemos trabajado siguiendo una vía afirmativa más que opositiva, desenmascarando la falsa neutralidad de los saberes, de las formas de organización de las escuelas y universidades, pero sobre todo valorizando y apoyando las prácticas femeninas libres: hemos unido amor por la educación con amor por la política, porque ambas contribuyen a la obra de civilización. Por tanto, nos hemos movido en otro nivel, como nos invitaba a hacer una de las pioneras de la política de la diferencia en Italia, Carla Lonzi, a principio de los años setenta del siglo pasado: «La mujer no tiene una relación dialéctica con el mundo masculino. Las exigencias que la mujer lleva aclarando no implican una antítesis sino un moverse en otro nivel»(9). Moverse en otro nivel, salir del esquema de la opresión que reconduce la falta de libertad al dominio del otro, ha sido el desvío que nos ha permitido poner en el centro de la política y de la pedagogía el deseo(10) y no sólo la necesidad o el derecho, la libertad antes que la liberación (de los estereotipos, de las discriminaciones, etc.). Ir más allá de ese esquema y por encima (no en contra) de la ley y de los derechos, conscientes de que la libertad humana y la vida asociada – con sus contradicciones y también con sus posibilidades – los exceden, comporta declinar la libertad como experiencia viviente y no como garantía, como relación y no como propiedad individual, como apertura al riesgo y asunción de responsabilidad y no como

ausencia de impedimentos. Liberadas las energías contraídas con el ajetreo continuo del deconstruir, la vía negativa del deshacer se ha transformado en otro camino, el camino positivo *de hacer existir aquello que se necesita y que se desea*, de traerse al mundo poniendo en el mundo entero una realidad más verdadera y humana. De abrir el tiempo y hacer irrumpir en la escena histórica el imprevisto de la libertad femenina y con ésta el final del patriarcado. Deshacer el orden existente empezando por construir otro orden: éste ha sido el paso político y cognoscitivo del pensamiento y de la pedagogía de la diferencia sexual. No una operación intelectual, sino un movimiento de transformación interna y externa, de sí y de los contextos de los que se forma parte, de desplazamiento de las barreras de lo decible, que encuentra en la acción inventiva, en prácticas experimentales compartidas con otras, la mediación para un incremento de conciencia, de deseo, de eficacia. Una praxis que esquiva las trayectorias de la política masculina como lucha por el poder, como liberación de vínculos y límites mediada por la fuerza de la ley, del dinero, de las tecnocracias, de las armas y, en cambio, asume la forma de política de lo simbólico: búsqueda de independencia simbólica a partir de sí, de la propia experiencia y motivación, del cambio de la mirada que cambia en primer lugar la relación con nosotras mismas y con el mundo, y nos hace capaces de acceder a la realidad con sus contradicciones y también con sus posibilidades. Y la política de lo simbólico, cuya apuesta prioritaria es el cambio del mundo como transformación profunda de mirada y de sentido sostenido por relaciones libres y significativas con otras/otros, puede vivir en todos los lugares, está al alcance de todas y de todos.

GR-¿Qué siente que aporta la "pedagogía de la diferencia sexual" al pensamiento educativo contemporáneo?

AMP- La pedagogía contemporánea, en particular la académica, está muy por debajo de lo que debería ser, como, por otra parte, la política institucional, ambas bajo dominio masculino aunque en ellas participen mujeres. Se oscila entre visiones catastrofistas y visiones redentoras, a las que les falta mantenerse en presencia del mundo, de lo que es, para hacer palanca en lo bueno que ya existe⁽¹¹⁾ y en lo que se puede hacer en primera persona junto con otras, otros (que nunca es tan poco como generalmente se imagina, si se

tiene un fuerte sentido de sí y de la necesaria interdependencia). Saber estar en lo real como mujeres y hombres conscientes de la propia diferencia y, por tanto, abiertos a la alteridad cualquiera que esa sea, permite leer el presente, los contextos, con la inteligencia más afinada, verlos en su complejidad, nominarlos con una lengua cercana a la experiencia, a las cosas que suceden, y hacerse mediación viviente (es la práctica del partir de sí) para abrir lo real a su más, con mayor eficacia respecto a las mediaciones ya dadas (normas, programas, procedimientos, códigos especializados, dispositivos disciplinares, etc.) que, en cambio, tienden a cerrar, a repetir el mundo, a confirmar la lógica del poder. La pedagogía de la diferencia sexual, inventada por mujeres pero válida para todos, apuesta por la independencia simbólica del poder y por prácticas inventivas en las que los sujetos – adultos y no – puedan ponerse en juego con lo que son, saben y desean; prácticas de las que puedan nacer ideas, pensamientos del educar, medidas de acción y de juicio adecuadas a los contextos y a las personas que los habitan, más allá de los códigos dominantes. Permite ver las contradicciones, afrontar los problemas, también lo negativo, y estar ahí de manera sensata y hacer de ello un saber, incluso cuando las cuentas no salen, desplazándose de la dualidad impotencia-omnipotencia. La pedagogía contemporánea se ha vuelto cada vez más sofisticada respecto a los saberes filosóficos y tecnocientíficos, se ha "modernizado" además, con la apertura a otros campos de investigación, a nuevas estrategias, técnicas e instrumentos, pero parece que ha perdido de vista las bases esenciales del educar y, por ello, corre el riesgo de convertirse en algo estéril(12). Bases esenciales que la pedagogía de la diferencia, inaugurada por las mujeres pero disponible también para los hombres, ha reconocido, reconociendo la relación materna como la primera escuela: la centralidad de la relación (y no de las asignaturas que hay que enseñar o del programa de estudio) en los procesos educativos; el cuidado de las relaciones que ayudan a crecer, nutridas por el sentido de la alteridad y de la confianza; el deseo, las pasiones, y no solo la necesidad, como impulso de la subjetividad de quien enseña y de quien aprende; la necesidad de sexuar los saberes para generar una cultura viva que corresponda al sentido libre de la existencia de mujeres y hombres y favorezca una nueva civilización de relaciones. En la actualidad, la imposición desde lo alto, las prácticas autoritarias del mandato y del control, ya no funcionan. Asimismo funciona poco el modelo empresarial y utilitarista del enseñar-

aprender como producir-consumir una cultura que se propone como mercancía, si se considera, por poner un ejemplo, la desvinculación entre título de estudio y empleo. Por eso sostengo que no puede existir una pedagogía, si no es una pedagogía de la diferencia. Porque la primera diferencia que nos constituye, la primera forma de complejidad, es la diferencia sexual: una complejidad imprevista e ineludible, que ni siquiera el pensamiento de la complejidad (Morin, Stengers, etc.) ha sabido reconocer. El pensamiento de la diferencia sexual, que significa hacerse pensantes como mujeres u hombres, cada mujer/cada hombre al partir de sí y de su parcialidad cognoscente, ha puesto en tela de juicio la falsa neutralidad del orden simbólico, también en el mundo hoy aparentemente neutro de la enseñanza y la instrucción, y ha abierto en las mujeres (y también en los hombres) un horizonte de libertad. La libertad de sustraer el dato original y fáctico de ser mujer de las representaciones producidas a lo largo de la historia por el sujeto masculino, para hacer posible la autorrepresentación y otorgar significado al mundo a partir de la propia experiencia sexuada. Hacer pensante y hablante la diferencia sexual, sexuar la relación con lo real y con el trabajo del pensamiento y del conocimiento «no es una complicación sin la cual viviríamos mejor, sino una riqueza grande y regalada, una fuente inagotable de sentido»(13). Es la tarea de nuestro tiempo, y nos permite superar un error epistemológico difundido. Un error a causa del cual sufren también las estudiantes y los estudiantes, porque no encuentran conocimientos vivos, capaces de dialogar con sus preguntas de sentido y con su interés por comprenderse a sí mismos y el mundo, el mundo que es (ante todo) de dos sexos. Y rechazan, cuando no han sido capturados por un sentido utilitarista de la instrucción, los contenidos y las formas, en gran parte, todavía neutras y abstractas del curriculum. No pienso la diferencia hombre/mujer como un dato fijo, sino como un dato interpretable e interpretante siempre en movimiento, en la historia y en la vida, y como hecho relacional que interviene en el contexto político, modificándolo. Y la práctica de la alteridad, de la toma de conciencia y del simbólico (pensamiento y palabra) a partir de sí, sobre los que se fundan la política y la pedagogía de la diferencia sexual, ha favorecido también el emerger de las demás diferencias humanas – de clase, de etnia, de diferente "normalidad", hasta la variedad sexual que cada una/uno elige para sí – subtrayéndolas a la heteronormatividad y al esquema jerárquico superior/inferior. También a raíz de la revolución femenina, la

representación universalista y antropocéntrica tradicional de "ser humano" ha sido cuestionada profundamente en las últimas décadas por la irrupción de nuevas y autónomas subjetividades, como demuestran, por ejemplo, los movimientos postcoloniales y las culturas LGBTIQ. Esta consideración me lleva a hablar de una ganancia central ofrecida al pensamiento contemporáneo, es decir, la superación de los múltiples dualismos jerárquicos sobre los que se ha construido el orden simbólico-social moderno alrededor del eje femenino/masculino: naturaleza/cultura, privado/público, producción/ reproducción, lengua materna/lengua científica, teoría/práctica, experiencia/pensamiento, individuo/sociedad, cuerpo/mente, emoción/razón, dependencia/autonomía, y muchos otros. Como ha afirmado un conocido estudioso, Alain Touraine(14), hoy las mujeres más que los hombres tienen la capacidad de comportarse como sujetos transformadores, en cuanto portadores del ideal histórico de la recomposición del mundo y de la superación de antiguos dualismos y porque con su actuar individual y colectivo abren también para otros la posibilidad de ser sujetos creadores y liberadores de sí mismos.

GR-¿Lo sexual se considera en un sentido biológico?

AMP-Sí y no. "Biológico" no es una palabra adecuada, es mejor decir que somos cuerpos sexuados, cuerpos que no implican solamente lo físico sino también lo mental, lo espiritual, cuerpos integrales. Yo no utilizo la palabra "biológico", porque viene de un ámbito científico en el cual puede ser pertinente, pero no da cuenta de la complejidad del ser humano. En la actualidad las neurociencias, investigando sobre las diferencias entre hombres y mujeres, hacen nuevos e intrigantes descubrimientos sobre las diferencias, no sólo comportamentales sino también relativas a la organización biológica, que tienen implicaciones en diversos planos, desde la salud mental a la educación, aunque todavía no exista una respuesta exhaustiva y definitiva. Es interesante notar como las investigaciones en este campo y su divulgación son muy tímidas, pareciera ser por miedo a desmentir la idea de igualdad, de la paridad entre los sexos, que representa el paradigma de la modernidad. Un paradigma inclusivo que, como mucho, prevé políticas *en favor* de las mujeres para hacerlas más iguales a los hombres, pero que no se deja cuestionar por la política autónoma de las mujeres, por

su libertad de ser medida para sí mismas sin adecuarse a las medidas masculinas que, por otro lado, hoy se revelan totalmente inadecuadas para construir un mundo mejor para todos. También el feminismo paritario comete este error: mide las conquistas femeninas en términos de poder (signo identitario masculino), respecto al cual las mujeres estarían marginadas o siempre con retraso, y siempre en la necesidad de reivindicar (puestos, cargas, dinero, medios...), siempre débiles o víctimas. El feminismo de la diferencia, por el contrario, ha desplazado los términos de la cuestión, sabiendo que la política, como obra cotidiana de civilización para una convivencia no violenta, no es lucha por el poder, sino que se conjuga con la libertad subjetiva y con la capacidad de mediación.

La reflexión del feminismo de la segunda ola empezó desde el cuerpo, pero no entendiéndolo como algo meramente biológico. En los años 60 en los grupos de autoconciencia las mujeres comenzaron a interrogarse a partir de sí, a partir de su propia sexualidad, de su relación con los hombres; así, a partir del cuerpo, han elaborado visiones más complejas que incluyen la variedad de la condición humana, masculina o femenina, hasta la singularidad de cada una/uno, la multiplicidad de las relaciones humanas, sociales e históricas, la multiplicidad de los saberes. El hecho de la diferencia sexual, impuesto por la evolución de la vida, para convertirse en hecho humano necesita de un trabajo simbólico, de la actividad de la conciencia, del pensamiento y de la imaginación, de la palabra. Una actividad que las mujeres comenzaron a hacer en libertad, cada una a partir de sí y en relación con otras, para dar un sentido libre a la diferencia de ser mujer respecto a los significantes que la cultura masculino-patriarcal les atribuye. Y ahora podemos decir que la diferencia sexual no se reduce a la sexualidad (que puede asumir formas distintas de expresión) y no es ni siquiera un catálogo de características femeninas o, viceversa, masculinas. No es un contenido, más bien una relación: la calidad de la relación que tenemos con nosotras mismas, con las/los demás, el mundo. En esto el feminismo de la diferencia se distingue (a veces conflictuando) de las concepciones basadas en el "género" como construcción socio-simbólica del masculino y del femenino y como significante de distribución social, que conciben la palabra "sexual" solo en su sentido biológico y la reemplazán con el concepto de "género". De esa manera desaparece un hecho que nos constituye, el hecho de que somos cuerpos, que se conoce y se piensa "desde" un cuerpo (la

fuerza del pensar es el sentir, radicado en el cuerpo, como nos ha enseñado María Zambrano), desde una experiencia sexuada, y desaparece también la singularidad de cada una, cada uno, con su propia libertad y capacidad de cambio dentro y fuera de sí. No es casual que muchos proyectos educativos, siguiendo las orientaciones europeas o locales y financiándose con sus fondos, se estén desarrollando bajo el signo de la "pedagogía de género". Se multiplican, en las escuelas y en otros lugares, recorridos cuya finalidad es combatir los estereotipos, transmitir la capacidad de comprensión acerca de la propia identidad de género, educar al género, etc., multiplicando las figuras de "expertos en género". Se trata a mi parecer de atajos *politically correct* que tranquilizan, poniendo fuera de juego cuerpos deseantes y pensantes, en particular femeninos, experiencias de transformación que requieren ser atravesadas existencialmente, prácticas de mediación en contexto, conflictos políticos que derivan del continuo reformularse de la diferencia de ser mujeres y hombres, a partir de las cosas que suceden.

GR-Volviendo un poco a la problemática educativa, ¿podría desarrollar esto de que «toda pedagogía es pedagogía de la diferencia»?

AMP-Primero hay que reconocer que en el mundo, y también en el mundo de la educación, hay dos sexos (con muchas y diferentes posibilidades de vivir la sexualidad) aunque el mundo sea uno. El punto fundamental es reconocer nuestro origen, que el lugar de nuestro origen es la madre, como han escrito Adrienne Rich y Donald Winnicott(15), a partir de su propia experiencia humana y no desde un pensamiento abstracto. Todas y todos venimos de una madre. Rich comienza uno de sus libros más famosos con las palabras *toda la vida humana de nuestro planeta viene de mujer*(16). Esto es muy importante porque explica esa expresión, que puede parecer muy fuerte, de que no se puede hacer pedagogía, si no es pedagogía de la diferencia, es decir, una pedagogía que reconozca que somos seres de dos sexos, ligados a nuestro origen de manera asimétrica: nosotras las mujeres somos del mismo sexo que nuestro origen, la madre, que para los hombres es la primera alteridad que encuentran al venir al mundo, una mujer, el otro sexo. Una alteridad que no ha sido asumida como tal en las construcciones culturales y científicas (masculinas) a las que hemos sido educadas,

educados, sino, por el contrario, como un elemento que hay que ocultar o reducir a algo inferior, según una lógica autodefensiva masculina. A partir de ese primer aporte, el de repensar el lugar del origen, cerca de la categoría de "natalidad" de Hannah Arendt, se desarrolla la pedagogía de la diferencia, que reconoce que de la madre hemos recibido el don de la vida y de la palabra. En esa primera relación con nuestra madre hemos aprendido, no solo a estar en el mundo como cuerpos, sino también, contemporáneamente y de una manera interconectada, hemos aprendido la palabra y el pensamiento, a nombrar y pensar el mundo, como lo explica Luisa Muraro(17). Cuerpo, palabra y pensamiento están juntos, esto es algo que la cultura masculina nunca ha pensado – por lo menos la cultura occidental moderna – pues se ha manejado con dicotomías entre el cuerpo y la mente y muchas otras.

GR-Eso, me parece, se vincula con algo de lo que usted plantea en sus escritos; cuando expresa, por ejemplo, que el pensamiento masculino piensa al ser humano como una entidad autónoma y autosuficiente, mientras que el pensamiento femenino o el feminismo de la diferencia lo piensa siempre en "relación".

AMP-Exactamente, sobre todo en la modernidad prevalece la idea masculina de la autocreación, con los corolarios de la autonomía y autosuficiencia como ideales políticos y pedagógicos del ciudadano moderno, emancipado de la Ilustración. El moderno contrato social ha olvidado lo que nos constituye, nuestra condición humana como un tejido de relaciones no sólo en el presente, sino también con quién ha venido antes que nosotros y con quién vendrá después de nosotros, de quién deberíamos asumir la responsabilidad. Un tejido de relaciones, las más importante de las cuales, las que nos ayudan a crecer, son extrañas a la regulación del pacto social, no obstante nuestras sociedades pretendan lo contrario. Esta autonomía entendida como autosuficiencia es, en realidad, una ilusión porque ninguno de nosotros puede pensarse fuera de la relación, también la relación de dependencia, y la verdadera libertad consiste en reconocer y aceptar la dependencia de los demás, del otro de sí, la necesidad que tenemos de otros y otros, no sólo en el inicio sino, de manera diferente, también a lo largo de toda la vida. Por eso le damos gran importancia a la relación de disparidad o autoridad. Yo, como te he dicho, no pienso que la relación de

disparidad se ponga en juego solamente entre el maestro o maestra y alumno o alumna, sino que un/una estudiante con su intervención me abre una perspectiva nueva y puedo reconocerle una competencia mayor que la mía; en este caso, cuando escucho su palabra y la tomo seriamente, le doy crédito a su voz, le reconozco autoridad. Después, el juego es que esta autoridad pueda circular en el aula, es decir, en el lugar donde normalmente circula poder, hacer circular autoridad; no es algo fijo, sino que es una potencia simbólica que circula y permite el crecimiento de otros y otras. Pero este no es el único aporte: la pedagogía de la diferencia ha ayudado mucho en el sentido de interrogar y de-construir los saberes neutros-masculinos, que empobrecen la posibilidad de aprender y comprender el mundo y, todavía más, en el sentido de crear saberes que nacen de la experiencia femenina, también de las mujeres que trabajan en las escuelas. Muchas maestras y profesoras están trabajando en este intento de sexuar el saber, comenzando por el lenguaje. Porque, por ejemplo, nombrar a las chicas les da existencia simbólica, abre un mundo de diferencias, hace un corte que no es importante sólo por la diferencia femenina, sino que aporta una visión más real de la realidad y más prometedora también para los chicos, para que los hombres empiecen a pensarse a partir de sí, a construir su subjetividad masculina saliendo de lo "único universal", que es la pretensión de los hombres desde la antigüedad griega.

GR-Una última pregunta que tiene que ver con la pedagogía de la diferencia y la coyuntura histórica. Hoy estamos viviendo una crisis a nivel europeo y, más que a nivel europeo, a nivel civilizatorio podríamos decir. Esta crisis, ¿es también una crisis educativa?

AMP-Sí, claro. En este sentido, yo la leo mucho como una crisis simbólica. Es decir, una crisis en la manera de pensar, de representarse las cosas, en la manera de imaginar también el futuro, de nombrar el mundo con el lenguaje. Desde mi punto de vista, es más una crisis cultural o simbólica que una crisis económica y social. Diciendo esto no digo nada nuevo, porque muchos autores o pensadores lo han dicho, como Edgar Morin, por ejemplo. Pero la diferencia es que, mientras que los pensadores hombres dicen cosas muy interesantes que abren perspectivas nuevas, a ellos les falta el corte de la diferencia, es decir no parten de sí, del reconocimiento de la parcialidad de su experiencia sexuada. Porque si partieran de sí,



tendrían que reconocer que esta crisis mundial es una crisis especialmente masculina, es el resultado de una manera de pensar y actuar histórica masculina, son los hombres lo que han hecho la historia de una manera que nos ha traído hasta aquí. Con esto no quiero decir que todos los hombres tengan la misma responsabilidad, la cosa es más complicada. Pero esos pensadores – entre ellos los de la pedagogía crítica, que hemos leído durante muchos años – no dan respuesta a por qué estamos en esta situación, por qué no sabemos salir de una continua lucha por el poder, por qué pensamos el mundo como un continuo campo de batalla. No parten de sí para reconocer que esta manera de actuar en el mundo es más masculina que femenina, aunque mujeres participen en ella (y cada vez más mujeres son invitadas a hacerlo, sobre todo en estos tiempos de crisis de las grandes instituciones masculinas). Se siguen pensando en la contemporaneidad como autosuficientes, como que no tenemos necesidad ontológica de relaciones entre nosotros y nosotras. Todas estas cosas – que la naturaleza, por ejemplo, es algo que se domina y se explota por el interés de pocos, que el dinero y el progreso económico son fines en sí mismos y medida de prestigio, etc. – son visiones masculinas. Por todo ello, si los hombres – partiendo de aquellos que son reconocidos como autoridades simbólicas porque escriben libros interesantes o están en los medios de comunicación –, si ellos no hacen el pasaje de reconocer que hay una matriz masculina en todo esto, es difícil cambiar de dirección. Por suerte empieza a haber hombres – yo conozco más la situación en Italia y algo en el resto de Europa, pero no en todo el mundo –, pensadores, investigadores, maestros, que han comenzado a investigar y trabajar desde una perspectiva masculina libre, es decir, partiendo conscientemente de su diferente experiencia para ir más allá, y buscar entre ellos y en el intercambio con mujeres, nuevos sentidos y nuevas prácticas en el educar.

Por último, Gabriel, gracias por esta entrevista, que fue para mí una oportunidad para profundizar algunos puntos de un trazado que todavía requiere mucho trabajo y que espero poder compartir cada vez más también con hombres.

Notas

- 1.- Anna Maria Piussi, Catedrática de Pedagogía y Filosofía de la Educación en la Universidad de Verona. Desde 1991 cultiva la relación de reflexión, de práctica política y de pensamiento con profesoras y docentes de todos los niveles educativos en España. Apoyó en el 2000 la fundación de *Sofías. Relaciones de autoridad en educación* –encuentros, entre mujeres, de reflexión del sentido de prácticas educativas-. Junto con Ana Mañeru coordinó la publicación "*Educación, nombre común femenino*" publicado en Octaedro (2006). Ha asistido a numerosas jornadas, conferencias y seminarios en varias Universidades y encuentros con docentes en España. Ha publicado numerosos artículos, capítulos de libros y libros en castellano en Akal, Octaedro, Paidós, Icaria. Uno de los últimos libros traducidos es *Formar y formarse en la creación social* (Denes-CREC, 2006). En su obra ha planteado y divulgado la *Pedagogía de la diferencia sexual*, movimiento que impulsó en Italia a finales de los ochenta conjuntamente con el siguiente movimiento de *la autoreforma de la Universidad y de la escuela*. Desde 2005 es profesora del Máster *Online* en Estudios de la Diferencia Sexual que organiza el Centro Recerca de Dones 'Duoda' de la Universidad de Barcelona.
- 2.- GR: Gabriel Rosales. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis. JTP de la cátedra Práxis IV: Práctica Docente; perteneciente al mismo profesorado. Actualmente se desempeña como estudiante en el doctorado "Didáctica y Organización Educativa" de la Universidad de Málaga (España).
- 3.- <http://www.libreriadelledonne.it/>
- 4.- iden ant.
- 5.- Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, Madrid, horas y HORAS 1991.
- 6.- Anna Maria Piussi (coord.), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989.
- 7.- Muchos son los ejemplos de esta búsqueda, siempre abierta y arriesgada, de saberes creados como resultado del haber producido de manera consciente un desvío respecto de las tradiciones (masculinas) y de los cánones contemporáneos, sin por ello ignorarlos, para encontrar la propia voz en el diálogo con otras. Se ha tratado de producir cortes y fisuras en el edificio de los saberes neutros y "objetivos", cada vez más desencarnados, también a través de la relectura con una mirada libre de los saberes sobre los que cada una se ha formado y a los que se refiere en la vida y en la profesión, manteniendo algunos elementos preciosos, capaces de generar pensamiento nuevo, y dejando caer los demás. Veasé, por ejemplo: Anna Maria Piussi (coord.), *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*, Icaria, Barcelona 1997, *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*, Icaria, Barcelona 1997; Nieves Blanco García, *Saber para vivir*, en A. M. Piussi, A. Mañeru Méndez (coords.), *Educación, nombre común femenino*, Octaedro, Barcelona 2006; Vita Cosentino (coord.), *Lingua bene comune*, Città aperta, Roma 2006.
- 8.-Anna Maria Piussi, Letizia Bianchi (coords.), *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*, Icaria, Barcelona 1996.
- 9.-Carla Lonzi, *Sputiamo su Hegel. Scritti di Rivolta femminile*, Milano 1974, p. 32.
- 10.- Lia Cigarini, *La política del deseo*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Icaria, Barcelona 1996.

-
- 11.- Por el contrario, hemos creado, junto con hombres, un movimiento conocido como "*Autoriforma gentile de la escuela*", dejando de dar crédito a quienes niegan lo mejor de la educación y consideran que la excelencia del sistema escolar público solo puede darse a golpe de decretos y nuevas leyes. La publicación más importante, que recoge los pensamientos nacidos de la experiencia y las historias contadas con verdad, es Antonietta Lelario, Vita Cosentino y Guido Armellini (coords.), *Buena noticias de la escuela*, Sabina Editorial, Madrid 2010.
- 12.- Remei Arnaus, Anna Maria Piussi (coords.), *Universidad fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política*, Octaedro, Barcelona 2010.
- 13.- María-Milagros Rivera Garretas, *La diferencia sexual en la historia*, València, Publicacions de la Universitat de València, València 2005, p. 15.
- 14.- Alain Touraine, *El mundo de las mujeres*, Paidós, Barcelona 2007
- 15.- Donald W. Winnicott, *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina, Milano 1990.
- 16.- Adrienne Rich, *Nacemos de mujer*, Cátedra, Madrid 1996.
- 17.- Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, Horas y horas, Madrid 1991.