

trayectorias

UNIVERSITARIAS

VOLUMEN 4 | N° 6 | 2018 | ISSN 2469-0090

#6

LA **enseñanza**
UNIVERSITARIA
A 100 AÑOS
de la Reforma:
legados, transformaciones
Y COMPROMISOS.

2018
Año del Centenario de la
Reforma Universitaria

Dirección de
Capacitación y Docencia
Prosecretaría de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



especialización
en docencia
universitaria



A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

NOSOTROS

■ Por Carlos Giordano.

EDITORIAL #6

Está el hecho extraordinario de una persona que busca en sus recuerdos, en sus apuntes, en sus archivos, repositorios, bases de datos, bibliotecas, datos con que armar el esqueleto fuerte de la clase de mañana y pasado mañana. Está el proceso extraordinario de la vinculación con el hoy y lo que vendrá, de esos datos que una y otra vez nacen jóvenes y así dialogan con los otros datos, esas vidas con que los y las estudiantes llegan a los sitios de la educación de todo tipo, nivel, modalidad y destino. Están los ecos, los resultados, los vínculos, los nuevos datos, que surgen luego de cada hecho y proceso.

Hasta puede suceder que, en muchos casos -aún muchos años después-, alguien nos cruce por la calle o nos llame por teléfono y nos deje un mensaje, agradeciéndonos aquel momento en donde se sintió interpelado, motivado, transformado por algo que produjimos juntos, pero que ese otro considera que lo hicimos propiamente nosotros, en tanto docentes dicentes. Y nos emocionamos -hasta casi la congoja-, y agradecemos y nos acomodamos con una sonrisa que parece el final. También, por supuesto, otras veces erramos en los tonos, en los ejemplos y en las referencias. Aburrimos y nos aburrimos. Repetimos y reproducimos. Adocenamos, casi evangelizamos, atamos a certezas que ya no tenemos y hasta hemos caminado sin ganas hacia las aulas. Esto último se trata de nosotros, aquello es con los otros.

Pero nos vaya lindo o a los tortazos, complicados estaremos si sólo ese fuera nuestro sentido. Hablar de la enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma -hoy y desde antes de aquella epopeya fundante, pero sobre todo a partir de 1918- nos lleva a comprender que no alcanza con lo que hagamos en los extraordinarios lugares de la Enseñanza.

Por eso es que hemos agregado: "legados, transformaciones y compromisos" al título de este sexto número de Trayectorias Universitarias. Cada uno trae en sus mochilas los datos con que damos cuenta de estos legados, transformaciones y compromisos. Buscamos ponerlos en común. Y nos encontramos, incómodos si fuera necesario, para no acomodarnos en aquellas libertades que aún nos faltan. Desde aquí, en el ejercicio reflexivo de la escritura, en la potencia de los encuentros con nuestros estudiantes, con los compañeros/as docentes, con la fuerza política que compone el proyecto que dirige la UNLP, es que seguimos construyendo una Universidad Nacio-

nal, pública, inclusiva -ojalá feminista-, laica, cogobernada. No para hacer estampitas con las consignas, sino para ser sentido y destino en cada día, en cada acción, en cada práctica docente y en todas las demás. Para comprometernos colectivamente hoy y mañana, y pasado también, como protagonistas de los legados con que tantos compañeros del '18, del '45, del '49, de los '60 no proscriptos, de los '70, de los intersticios bajo el Terrorismo de Estado, del '83 para acá y hasta hoy, propusieron transformaciones, algunas hechas y tanto por hacer, por nosotros/as mismos/as y para todos/as.

(...) con la fuerza política que compone el proyecto que dirige la UNLP, es que seguimos construyendo una Universidad Nacional, pública, inclusiva -ojalá feminista-, laica, cogobernada. No para hacer estampitas con las consignas, sino para ser sentido y destino en cada día, en cada acción, en cada práctica docente y en todas las demás.



HACIA UNA REVISIÓN CRÍTICA de la enseñanza universitaria.

TENDENCIAS, EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN TORNO
al conocimiento en las universidades públicas.

Carli, Sandra*

CONICET | Universidad de Buenos Aires | Instituto de Investigaciones Gino Germani.

RESUMEN

Este texto tiene por objeto poner en común algunas reflexiones sobre los procesos de democratización del conocimiento, la pluralidad de saberes y las nuevas formas de alfabetización en la universidad, en vista a situar y analizar tendencias globales de la educación superior y dilemas actuales y desafíos en curso de la enseñanza en las universidades públicas.

PALABRAS CLAVE

Saberes; conocimiento; universidad; red; frontera.

En este breve ensayo me propongo desarrollar algunas reflexiones sobre la enseñanza universitaria y los dilemas en juego vinculados con el acceso, producción y transmisión del conocimiento en la universidad a partir de tres ejes propuestos en el marco de las “2° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública” (UNLP, abril/2018). Voy a recuperar algunos aportes conceptuales y retomar insumos de investigaciones recientes. Me interesa considerar aspectos de las prácticas docentes que se desarrollan en las universidades, con el objetivo de alentar cierta autoreflexividad sobre las transformaciones contemporáneas de la experiencia universitaria.

I- ACERCA DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Una demanda recurrente en los discursos sobre la universidad se refiere a la democratización del conocimiento. Se trata de un enunciado cargado de positividad en tanto parece aludir a la aspiración de una distribución democrática o equitativa de saberes, sin embargo resulta ambiguo porque se requiere establecer algunas distinciones teniendo en cuenta distintas modalidades y soportes de circulación del conocimiento. Cabe en este sentido situar el pasaje del mo-

delo ilustrado al modelo interactivo del conocimiento, que ha analizado Perla Aronson (2007), en tanto supone modos diversos de autorregulación del proceso de creación de conocimiento; pero también de transmisión en el aula universitaria.

Se ha problematizado en los últimos años la cuestión de la ilustración a partir del balance sobre el futuro de las humanidades que han realizado en particular filósofos y filosofas y la invitación a producir unas nuevas humanidades (Cragolini, 2012; Tatian, 2017). La interrogación sobre su futuro se ha centrado en el impacto de los cambios tecnológicos, de la transdisciplinariedad, del poshumanismo, en el estatuto y sentido actual de los saberes de las humanidades.

Por otra parte también la invitación a una nueva Ilustración radical propuesta por Marina Garcés (2017), sugiere no centrarse en cuales serían los saberes acertados sino la relación más acertada entre cada una de las formas de la experiencia y del saber.

Tanto en el caso de las humanidades como en el de las ciencias sociales el problema de fondo se vincula con las tendencias globales de la educación superior. La expansión de la industria del conocimiento a través de internet puede ser valorada como democratizadora desde el punto de vista del acceso al conocimiento. Sin embargo, tal como analiza

La expansión de la industria del conocimiento a través de internet puede ser valorada como democratizadora desde el punto de vista del acceso al conocimiento. Sin embargo, tal como analiza Keri Facer (2014) impacta sobre una reconfiguración de la educación superior.

Keri Facer (2014) impacta sobre una reconfiguración de la educación superior. Según la autora estamos frente a una “universidad radicalmente fragmentada” que combina distintos tipos de institucionalidades en la actualidad: la universidad liberal de elite,

la universidad online y la universidad popular. La pregunta por las fronteras adquiere entonces relevancia, es una noción potente para leer la cuestión universitaria a partir de las modalidades de acceso y transmisión del conocimiento la

universidad. La difusión de cursos on line a través de las universidades es una modalidad en crecimiento que se vincula con el peso de empresas globales del conocimiento. Convenios de universidades públicas como en el caso de la UNC, con la plataforma edX de educación virtual universitaria¹, da cuenta del avance de nuevas modalidades. El pago de una alta membresía y la apertura de la oferta de cursos online para distintos destinatarios tienen anclaje institucional al mismo tiempo que abre nuevas dinámicas que pondrían en situación de debilidad a las universidades públicas como instituciones autónomas y cogobernadas en las que la docencia desempeña un papel relevante en la formación. En contextos neoliberales de estrategias de reducción de las plantas docentes universitarias el avance de la universidad online resulta un dilema. La pregunta que se abre es si a través de la universidad online se produce una democratización del conocimiento genuina. Resulta evidente que en un sentido se produce una facilitación del acceso a ciertos saberes que de otra manera no sería posible. Sin embargo, especialistas en el tema como Marcela Pacheco y Horacio Etchichury (2017) denuncian el alto costo para la universidad de este convenio, señalan que este énfasis en

la distancia no necesariamente acarrea una democratización de la universidad y que privilegia el instrumento por sobre la novedad. Afirman también que estudios realizados muestran que en los cursos masivos on line (MOOC, por sus siglas en inglés) el acceso es desigual, reproduciendo la brecha digital bajo nuevas formas, favoreciendo a la elitista comunidad académica y profesional.

En suma, está aumentando y complejizándose la diferenciación y heterogeneización de la educación superior en el mundo y también en el caso de Argentina. Si por un lado avanza la industria global del conocimiento vía internet, también surgen nuevas propuestas institucionales y experiencias académicas que buscan propiciar el contacto con el conocimiento universitario de sectores populares. La pregunta por la democratización del conocimiento supone no prestar solo atención a la facilitación del acceso a nuevos saberes, sino y sobre todo a los contextos formativos y los proyectos político-pedagógicos que se despliegan con todos los recursos disponibles (académicos, tecnológicos, institucionales). Poner foco en las experiencias de conocimiento (Carli, 2012) supone ir más allá de enfoques instrumentales para prestar atención a los procesos subjetivos individuales y colectivos.

II- ENTORNO A LA PLURALIDAD DE SABERES

Se ha avanzado en el campo académico en el reconocimiento de una pluralidad de saberes. Los estudios postcoloniales y otras corrientes críticas han realizado un gran aporte en este sentido al someter a crítica la perspectiva eurocéntrica, al denunciar la colonización occidental de la academia, al propiciar una revalorización de las culturas orales, al poner en primer plano los saberes ancestrales indígenas. Como ha insistido Nelly Richards (2005) en los procesos de globalización académica hay zonas centrales y periféricas y las academias de Estados Unidos tienen mayor poder en la instalación de agendas, temas y autores. Ello requiere prestar atención a los esfuerzos diferenciales que realizan las universidades latinoamericanas para

¹ EDX es una plataforma de cursos a distancia por internet, fundada por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Universidad de Harvard en 2012.

dar visibilidad a su producción académica. La mayor reflexividad teórica y política sobre el lugar de enunciación que promueven estas corrientes, debería dejar huellas en la experiencia universitaria: las prácticas docentes son espacios de enunciación. Tanto la selección bibliográfica que lleva adelante una cátedra como las prácticas de lectura y escritura que promueven supone intervenciones cruciales en la movilización de ciertos saberes y modos de apropiación. En tanto la enunciación del conocimiento nunca es abstracta sino localizada, se trata, por ejemplo, de reflexionar acerca de fenómenos como la nueva relevancia que han tenido en los últimos años las obras latinoamericanas a través de la edición y reedición de obras y la apertura de debates situados en la interface entre universidad, política y cultura. No resulta inocuo el poder también diferencial de las editoriales globales y locales, de allí que las aulas universitarias sean un espacio donde propiciar el conocimiento de autores que resultan desplazados o invisibilizados frente a la promoción global de otros. Pero además de esta ampliación del repertorio de saberes en el campo académico, en estrecho contacto con un reconocimiento político-cultural una diversidad de productores/as de saberes pero también de la explosión de la categoría intelectual, es necesario señalar el avance de otras tendencias. Me refiero al antiintelectualismo que conlleva procesos de deslegitimación de los saberes académicos y desjerarquización de títulos universitarios que cristalizan un recorrido formativo y certifican el trabajo de la institución de educación superior. En un contexto en el que los sistemas universitarios y de ciencia y técnica son considerados como bases pesadas que demandan inversión, la emergencia de nuevas figuras (coach, voluntario, etc.) y las críticas a docentes, intelectuales, gremialistas, debe tenerse en cuenta en tanto pone en juego cambios en la validación de saberes a través de las políticas públicas y en el reconocimiento de los mismos por parte de la sociedad.

Un fenómeno a considerar, entre otros, es el avance del new management que provoca un proceso de transferencia de saberes del sector privado empresarial al sector público a través de políticas de capacitación para diversos sectores (por ej. en coaching ontológico) y supone el desplazamiento

de otros saberes. Se generan condiciones para dar una disputa académica respecto del sentido de esos saberes en las universidades públicas, sus significados políticos, implicancias públicas, dimensiones éticas. Como ha señalado Garcés no solo está en juego el acceso sino la instalación de nuevos paradigmas: estamos entrando en un paradigma de innovación que va más allá de la digitalización y que se centra en las inteligencias múltiples y emocionales, provocando la desinstitucionalización de las humanidades. Volver a insistir en la relación entre saber y emancipación sería el camino. La propuesta que formulara Adriana Puiggrós (2003) de la búsqueda de lugares para los saberes y de avanzar sobre la creación de saberes socialmente productivos, entraña una estrategia contra el avance de estas tendencias y los procesos de mercantilización.

Como ha señalado Garcés no solo está en juego el acceso sino la instalación de nuevos paradigmas: estamos entrando en un paradigma de innovación que va más allá de la digitalización y que se centra en las inteligencias múltiples y emocionales, provocando la desinstitucionalización de las humanidades.

III- HACIA NUEVAS ALFABETIZACIONES

Una nueva ilustración radical frente al avance del “analfabetismo ilustrado”, tomando la propuesta de Garcés, implicaría revisar las formas de la alfabetización académica y los dilemas en juego en la enseñanza universitaria.

El debate sobre la categoría alfabetización ha sido recurrente en los últimos años, tanto en el campo de la enseñanza de la lecto-escritura como en el campo universitario a partir del impacto notable de la cultura digital. José Luis Brea (2004) ha analizado la relevancia de internet respecto del aumento de la capacidad del sistema de soportar saberes. Ha postulado la idea de universidad-red, pero sin separar la universidad de la generalización de la redes, o sea, vinculando el modo ilustrado con el modo interactivo del conocimiento, identificando sus conexiones. Considera que a partir de internet se potencia el contacto en la universidad de la lengua académica con las hablas particulares.

Ya no se trataría entonces de saberes que

desplazan a otros, como en el caso de saberes del management que consideran anacrónicos ciertos saberes universitarios, sino que la expansión de tecnologías y redes en la vida universitaria genera una mayor heterogeneidad y posibilita la relación entre el conocimiento instituido de las disciplinas y los saberes de la vida cotidiana. Ello implica considerar las fronteras porosas entre la cultura universitaria, la cultura popular, la vida cotidiana, y repensar la enseñanza universitaria como experiencia abierta, desde una perspectiva invariablemente antielitista. Se trata de revisar la tradición universitaria de la enseñanza universitaria, desde la preocupación de Deodoro Roca por promover el seminario como espacio para el contacto con la cultura y para la producción intelectual de los estudiantes, hasta las indagaciones de Eduardo Remedi sobre el aula universitaria

como espacio de contacto entre la cultura de los profesores y la cultura de los estudiantes, poniendo en primer plano el problema de la curiosidad intelectual. En un contexto de profesionalización académica que parece poner en primer plano la investigación en detrimento de la docencia y la extensión (Carli, 2016), repensar las huellas de la producción investigativa en la enseñanza, pero también la construcción de nuevas relaciones entre saber y emancipación constituye un desafío.

La mixtura de experiencias de transmisión del conocimiento renovadas con experiencias interactivas que promueven nuevas formas de autodidaxia, en el aula universitaria y en el espacio sin fronteras de la universidad pública a partir de su vínculo histórico con actores, problemáticas y demandas sociales, traza nuevos horizontes para pensar las formas y alcances de la formación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Aronson, P. (2007). "La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad?". En Aronson, Perla (coord.) Notas para el estudio de la globalización. Buenos Aires: Biblos.

Brea, J.C. (2004). "La universidad del conocimiento y las nuevas humanidades". Estudios Visuales 2, pp. 133-154.

Carli, S. (2012). "El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la universidad pública". Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, S. (2016). "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias". Revista Propuesta Educativa, No45, pp.81-90.

Carli, S. (2017). "Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas", en Filmus, D. (comp), Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre.

Cragolini, M. (2012). "Las humanidades

en la época del posthumanismo". Revista Espacios 48, pp.9-14.

Facer, K. (2014). "Más allá de la degradación y el elitismo: ¿un nuevo futuro para la universidad popular autónoma?". En Gewerc, Adriana (coord.). Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias. Barcelona: GRAO.

Garcés, M. (2017). "Nueva ilustración radical" Barcelona: Cuadernos Anagrama.

Pacheco, M. y Etchichury, H. (2017). "Elección directa, créditos y educación a distancia: Tres piezas para armar el rompecabezas o para comprender la política universitaria de Cambiemos". XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. 22, 23 y 24 de noviembre de 2017. Mar del Plata, Argentina.

Puigrórs, A. (2003). "El lugar del saber". Buenos Aires: Galerna.

Tatian, D. (2017). "Apuntes sobre la vida de los estudiantes y el estudio como forma de vida". En Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta.

CV

** Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Se especializa en historia de la educación argentina e historia de la infancia; en estudios sobre la experiencia estudiantil, las trayectorias y las biografías docentes en la Universidad Pública. Coordina el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP) en el Instituto Gino Germani. Actualmente es Investigadora del CONICET y Profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Desarrolla cursos de posgrado en distintas universidades del país y de otros países de América Latina.*

Entre sus publicaciones recientes se destacan los libros "La memoria de la Infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad" (Paidós, 2011), "El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública" (Siglo Veintiuno, 2012) y la dirección y compilación de "Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana" (Miño y Dávila, 2014).

Contacto: smcarli@gmail.com

LA **enseñanza** UNIVERSITARIA: A 100 AÑOS DE LA **REFORMA** legados y diálogo entre generaciones.

Southwell, Myriam*

Universidad Nacional de La Plata | CONICET | Argentina.

RESUMEN

Este texto busca ser una reflexión para propiciar una conversación sobre el legado de la reforma universitaria de 1918 como inspiración para avanzar en el sentido de una universidad más inclusiva y comprometida con su tiempo. Por ello, esta intervención tendrá dos ejes: uno referido a pensar lo público y lo común en nuestras instituciones contemporáneas y, por otro, la productividad de inscribirse en un legado de la potencia de la Reforma Universitaria. No se trata de evocar los cien años de la reforma como un recuerdo borroso en el que se puedan amparar prácticas conservadoras. Sino, más bien, para reivindicar sus prácticas subversivas, sus ideas democratizadoras, sus preocupaciones por las injusticias sociales y su dimensión latinoamericana. En suma, la proyección hacia el futuro de una Universidad de excelencia comprometida con la transformación de la sociedad hacia un horizonte igualitario.

PALABRAS CLAVE

Reforma Universitaria;
Transmisión; Inclusión.

Este texto busca ser una reflexión para propiciar una conversación sobre el legado de la reforma universitaria de 1918 como inspiración para avanzar en el sentido de una universidad más inclusiva y comprometida con su tiempo. Por ello, esta intervención tendrá dos ejes: uno referido a pensar lo público y lo común en nuestras instituciones contemporáneas y, por otro, la productividad de inscribirse en un legado de la potencia de la Reforma Universitaria. Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otrx a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia. Por eso nos detuvimos en la idea del legado, porque, frecuentemente, encontramos que hay algo de ese orden que se quiebra en las instituciones educativas, y que conviene detenerse sobre qué quiere decir esto, y qué caminos y desafíos se abren. Sin transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otra/os. La educación desde su origen mismo ha supuesto establecer ciertas condiciones previas de protección, algunas formas de amparo para albergar un proceso educativo y desde ese origen, el ejercicio de enseñanza fue fortaleciéndose en relación a una posición ética implícita en el acto de educar. En ese

marco, las instituciones formadoras van desarrollando más saberes para formar con carácter más humano, más comprensivo

y más implicado con las vivencias del otro. Nos interesa destacar en primer lugar, por qué la implicación en la protección y el cuidado se vinculan con un posicionamiento ético, que, adquiere profundos sentidos pedagógicos. La existencia misma de chicas y chicos formándose nos impone imaginar un mundo para ellos e imaginar que ellos podrán imaginar el mundo. El cuidado puede ser una forma en que los adultos nos hacemos cargo de lo complejo, insuficiente e incompleto del mundo y que no es como lo quisiéramos, para generar un marco de amparo y así poder formarse. He ahí uno de los sentidos más profundos que hacen tan peculiar y le da profundo significado al trabajo pedagógico, donde nuestra mirada y presencia son irremplazables.

Aludimos al concepto de transmisión, que es una idea que no ha tenido la mejor prensa en los últimos años de la producción pedagógica, probablemente por como la producción pedagógica y didáctica cuestionó aquella vieja idea de linealidad, que involucraba el proceso de enseñanza como una transmisión

Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otrx a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia.

unidireccional de conocimientos. Claro está que no es esa idea de la transmisión a la que quiero referirme, me alejo de una idea que vuelva a pensar lo educativo como un proceso bancario en términos de Paulo Freire. No es eso, contrariamente, estoy pensando en una noción de transmisión de raigambre en la filosofía y el psicoanálisis, que implica un acto de diálogo entre las generaciones, donde hay una responsabilidad y un compromiso en todo lo que se juega en la transmisión como acto de legar y considerar a los demás como dignos partícipes de ese legado, para vivir entre la riqueza de esa cultura que también les pertenece por derecho. Ello implica reafirmar una vez más, lo complejo de la constitución de las identidades de edad y también una creencia en la posibilidad de generar nuevas articulaciones entre las generaciones en proyectos educativos comunes. Por otro lado, el problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. Esa filiación generacional que las instituciones formadoras propician cada día y que implican un acto de reconocimiento de la posición de los sujetos entre-generaciones. Por eso, este centenario de la Reforma tiene que servirnos para repensar la estructura universitaria para hacerla más abierta, más democrática, con perspectiva latinoamericanista, nacional, feminista y popular; que incluya los sectores históricamente más excluidos. No se trata de evocar

preservar y producir formas de igualación.

PENSAR EN LO COMÚN: ENTRE SIGLOS Y ENTRE-GENERACIONES.

Hoy nos encontramos en escenarios de mercantilización y de insistencia en torno a un clásico tópico referido a un mayor estrechamiento de la vinculación con el mercado de trabajo. Quisiera ahora introducir una perspectiva disonante con esta tendencia, tomando aportes recientes de Masschelein y Simons (2014). Los autores plantean que si hay algo que la escolarización ofrece es “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los jóvenes en torno a “algo” en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que “el capital” (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Los autores plantean que la escolarización tiene que ver con una “suspensión” de un presunto orden natural desigual y, con ello, las instituciones formadoras ofrecieron tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre. Es por ello que las propuestas de re-enlazar la educación al orden familiar o con una preparación para el mercado laboral, es otra forma de domesticación. Un intento de convertir de nuevo el tiempo libre, en tiempo productivo. Una forma en la que la institución formadora dejaría de serlo. Así, para Masschelein y Simons (2014), la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a las y los alumnas y alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo, (la distancia de lo escolar con “la realidad” es valorado especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. “Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas, y los roles que gobier-

los cien años de la reforma como un recuerdo borroso en el que se puedan amparar prácticas conservadoras. Sino, más bien, para reivindicar sus prácticas subversivas, sus ideas democratizadoras, sus preocupaciones por las injusticias sociales y su

dimensión latinoamericana. En suma, la proyección hacia el futuro de una Universidad de excelencia comprometida con la transformación de la sociedad hacia un horizonte igualitario. En el próximo apartado nos detendremos en un modo de pensar las instituciones de formación como espacio público para

(...) este centenario de la Reforma tiene que servirnos para repensar la estructura universitaria para hacerla más abierta, más democrática, con perspectiva latinoamericanista, nacional, feminista y popular; que incluya los sectores históricamente más excluidos.

nan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos” (Masschelein y Simons, 2014:33). Hay una productividad poco reconocida de las instituciones de formación (o que ellas deberían potenciar) que es permitir a los estudiantes que se separen momentáneamente –por un lado del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y, por otro, del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporalmente de sus “efectos” que los atan a un lugar particular.

“Por medio de esta suspensión los jóvenes aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo formativo con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la educación como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La formación crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto” (Masschelein y Simons, 2014:36-7).

Otro concepto que los autores introducen es el de profanación que remite a lo que es utilizado fuera de su ámbito regular; de alguna manera se trata de aquello que ha sido expropiado y convertido en público. Por la profanación, el conocimiento y la destrezas requeridas socialmente, se liberan y se ponen a disposición del uso público. Y esto es algo que la educación hace regularmente. Por ello la suspensión y la profanación hacen posible abrir el mundo en la institución formadora y que, en realidad es el propio mundo lo que se revela (y no los talentos de los alumnos y alumnas o sus necesidades individuales de aprendizaje) (Masschelein y Simons, 2014). La institución formadora no está separada de la sociedad, pero es un lugar único de profa-

nación y de suspensión a través de las que el mundo es abierto. El profesor es quien hace tiempo allí donde antes no había tiempo.

El interesante planteo de los autores se completa con la idea de que diferentes procesos destinados a la escolarización pueden interpretarse como intentos de domesticación de la potencialidad de la formación, la radical capacidad de la escolarización. Cuestionan que las actuales escuelas se convierten en ambientes de “aprendizaje centrados en el alumno, el poder creativo del individuo y el carácter único del aprendiz” (...) “La joven generación es arrojada de vuelta a su propio mundo vital (...) La persona del que aprende -sus necesidades, su experiencia, sus talentos, su motivación y sus aspiraciones- pasa a ser el punto de partida y el punto final. Aquí la domesticación de la institución formadora significa mantener a los estudiantes en un estado de pequeñez, haciéndoles creer que ellos son el centro de atención (...) y que lo único que tiene valor es lo que ellos valoran” (Masschelein y Simons, 2014:99). La vieja generación se retira a sí misma, y retira sus ideales, pero al actuar así niega a la generación joven la oportunidad de ser una nueva generación. (...) sólo en la confrontación con algo que ha sido puesto sobre la mesa y que no es manejado por la vieja generación se pone a los jóvenes en la situación de que ellos mismos puedan hacer un comienzo, atribuir un nuevo sentido a las cosas que atraen su atención y salir de su inmediato mundo vital. (...) Y con ello desaparece el carácter renovador de la escuela (Masschelein y Simons, 2014:100).

Este modo de pensar la experiencia escolar como construcción de un espacio común, pone de relieve la potenciación de recursos pedagógicos que se ponen en juego para propiciar que suceda allí un proceso formativo que no se da en ninguna otra agencia social. Convertir lo que no era libre en libre, para que allí quede despojado de ciertas ataduras y pueda ejercitarse en un espacio de formación que ha vuelto público lo que no era común, sin estar tan directamente condicionado por la racionalidad causa-efecto. Es una reflexión que impacta significativamente en los modos contemporáneos de organizar la formación.

INSCRIBIR A LAS NUEVAS GENERACIONES EN UN LEGADO

Resulta productivo volver al comienzo y pre-

guntarnos, por qué la referencia a un hecho histórico, la Reforma Universitaria, que sucedió hace 100 años -más allá de la efeméride- para analizar las prácticas de la enseñanza. Anne Marie Chartier -una relevante historiadora de la alfabetización- se refirió al lugar de la historia en la formación docente, en una conferencia que dictó en Argentina, en el marco del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, en el año 2007. En esa intervención ella se preguntaba “¿con qué historia de la educación debemos formar a nuestros docentes?” y para abrir ese interrogante reconstruía el lugar ocupado por la historia desde la concepción que la entendía como “escuela de honor” -mostrando las virtudes de los antiguos: valentía, cobardía, fidelidad, traición- propia de la formación del príncipe, hasta el uso republicano de la historia de la educación y la creación de las cátedras de pedagogía en las universidades, en la noción de que la historia se hacía necesaria para comprender el presente.

En ese texto, Chartier destaca que las investigaciones en distintos objetos dentro del campo de la historia de la educación -historia de la infancia, historia de las alfabetizaciones y la cultura escrita, historia de las disciplinas escolares- condujeron a actuar con mayor prudencia respecto a diagnósticos rápidos, generalizaciones excesivas y valoraciones incluso morales (mejor/peor, bueno/malo) sobre las prácticas educativas en el pasado y en el presente. Este señalamiento hace referencia a que los principios enunciados a lo largo de los siglos (proteger a la joven generación, enseñarle a leer, ejercer su juicio) correspondían a prácticas diferentes a las definiciones contemporáneas. Así, pone de relieve, la enseñanza de la historia de la educación como una condición para evitar algunos anacronismos en los que a veces incurren quienes adoptan categorías del presente para leer el pasado. La perspectiva más pormenorizada acerca de cómo la escolarización produjo formas peculiares, negoció significados, articuló intereses distintos en dosis desiguales, etc. permite reconocer una educación mucho más compleja y actores multifacéticos y de voluntades contradictorias. Estos elementos permiten trascender los juicios “blanco o negro” o “la escuela mejora vs. la escuela empeora”, lo que resulta una perspectiva valiosa para pensar el trabajo docente.

La historia de la educación como parte de la formación de los docentes permite la posibilidad de inscribir la propia experiencia, las decisiones cotidianas, las matrices que operan subrepticamente en una genealogía mucho más amplia. Conocer, por ejemplo, los procesos llevados adelante por profesores y maestros, las invenciones que produjeron, el despliegue de las instituciones frente a problemas concretos, puede posibilitar situar las propias acciones en coordenadas de mucho más largo

alcance y así generar una interpelación mucho más situada respecto a las continuidades de la actualización de los derechos y las posiciones desarrolladas y a desarrollar respecto a arbitrariedades e injusticias en la historia que nos antecede. Eso implica que la historia de la Educación es una potente perspectiva de formación si considera a los educadores como protagonistas de esa historia, situarlos en los claroscuros de sus creaciones, en los procesos que desplegaron las instituciones. Con ello, podrá alcanzar una interpelación, es decir que produzca una movilización interna de experiencias, saberes e interrogantes productivos que activen ese motor de búsqueda de respuestas y de transformaciones en relación al tiempo pasado y a los desafíos del presente. En este sentido, afirmamos el valor formativo de la aporía, que hace visible el carácter insoluble de un problema y al hacerlo, saca provecho, pues despliega numerosas alternativas posibles; como una forma particular de la problematización que en vez de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y la posibilidad de lo irresoluble. Por eso, se hace indispensable un trabajo de doble vía, de doble responsabilidad. Por un lado, que la investigación histórica siga avanzando en la producción de conocimiento sobre los espacios de trabajo de los educadores, sus ensayos y problemas, a lo largo de su historia; sobre las tensiones éticas y políticas que se pusieron en juego desde la construcción de los saberes, las medidas de expansión de la educación y las tensiones en la cotidanei-

La historia de la educación como parte de la formación de los docentes permite la posibilidad de inscribir la propia experiencia, las decisiones cotidianas, las matrices que operan subrepticamente en una genealogía mucho más amplia.

dad de las instituciones en su devenir histórico. Por otro lado, acercar esa producción a la formación, permitirá situar a los enseñantes en un lugar productivo y activo en el medio de las selecciones epistémicas y tensiones ideológicas y políticas, posibilitándoles ser parte de la responsabilidad por los avances y la resolución de los dilemas que se han ido generando y que se actualizan con rasgos conocidos y otros nuevos. Ese ejercicio de posicionarlos ante dilemas frente a los cuales no se puede abandonar la tensión decisional es una de las maneras en las que la historia de la educación puede funcionar como “bitácora” que se pone a disposición para que se haga con ella algo propio y distinto.

Relatos históricos sobre las posiciones de poder y lo que habilitaron u obstaculizaron, sobre el papel decisional de los actores intervinientes, puede permitir una inscripción en una genealogía que active un motor reflexivo sobre el lugar decisivo del trabajo cotidiano del docente. La invitación de “ir a las fuentes” además de acceder a la lectura de especialistas, es productiva porque se trata de prácticas que legitiman la investigación como condición de formación y permite situarlos en la evaluación de procesos y de los cursos de acción tomados. Ese tipo de ejercicio puede posicionar a los principiantes ante las dificultades de las situaciones y el espacio de la acción que le corresponde. El gran pedagogo Jerome Bruner valoraba especialmente la narrativa en los vínculos formativos, ubicándola como mecanismo para organizar el conocimiento, como una forma de pensar, de dotar de significado la experiencia. Hay una dramaturgia del saber escolar que es necesaria; contar, narrar todo el conocimiento escolar; con la dramaturgia viene el sentido.

“Es el olor a problema lo que nos lleva a buscar los constituyentes relevantes o responsables en la narración, para convertir la Problemática cruda en un Problema controlable que se pueda manejar con temple procedimental... Permitamos que esos problemas y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo en el aula” (Bruner, 1997: 116).

También esa narración puede abrir la potencia de la evocación, destacando el carácter emanci-

patorio del conocimiento, la significación de los procesos y su capacidad transformadora. Porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia, que constituyeron un gran desafío que permitió

liberarse de creencias arcaicas y que permitieron dar saltos en la inclusión y en la justicia, se puede entender la interacción de diversos elementos de nuestro complejo mundo. Si queremos entender todo lo que está en

juego en nuestro complejo mundo contemporáneo, debemos observar lo que estaba en juego en aquellos distintos momentos: la historia de la geografía, de la física, de la filosofía, de la matemática son la historia de la humanidad. Y esa es la historia que tenemos que compartir: el pasado, la comprensión, la problematización, de cara al futuro. Si el conocimiento modifica la mirada que tenemos de las instituciones formadoras, será esa una contribución para formar docentes sin transformar el pasado en necesidad y aquello que tuvo lugar, como destino. De esa manera el conocimiento forma si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio; ni generarles impotencia, ni privarlos de responsabilidad profesional. Ese conocimiento debe considerar a los docentes protagonistas de su historia, en la que deben interesarse por los procesos y no sólo por los resultados. Formarse poniéndose en la situación de tomar decisiones y actuar. Enseñar la historia en la formación docente puede ser una manera de enseñarle que la educación es suya. Anne Marie Chartier reseñó que el obispo Bussuet, preceptor del hijo de Luis IV entre 1670 y 1680, utilizó la historia como herramienta para la educación, para formar al futuro rey de Francia. Trataba a la historia como un repertorio de situaciones presentadas de modo que el joven príncipe se preguntara “¿y yo que hubiera hecho?”. Ese ejercicio lo obligaba a clarificar los principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos e imaginar situaciones de acción. Lo conducía a considerar que “lo que finalmente tuvo lugar” sólo era una de las salidas posibles, pero que “los hechos” constituyen un nuevo reparto ineludible. Por eso, concluye, si quieren contribuir a su formación de buenos profesores deben tratar a los futuros docentes como si fueran futuros reyes.

También esa narración puede abrir la potencia de la evocación, destacando el carácter emancipatorio del conocimiento, la significación de los procesos y su capacidad transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER Jerome (1997).** “La educación, puerta abierta de la cultura”. Buenos Aires, Visor.
- CHARTIER Anne M. (2008).** “¿Con qué historia de la educación debemos formar a nuestros docentes?”. Conferencia, publicada en Anuario de Historia de la Educación. Buenos Aires: SAHE-Prometeo.
- MASSCHELEIN J. Y SIMONS, M. (2014).** “Defensa de la escuela. Una cuestión pública”. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CV

** PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO-Argentina, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLP. Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, investigadora categoría Independiente de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la UNLP. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO-Argentina. Desde 2016 integra el Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standard Conference on History of Education). Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012), *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata, 2014) y *Hacer posible la enseñanza. Vínculos intergeneracionales en la secundaria* (en prensa).*

Contacto: islaesmeralda@gmail.com

A 100 AÑOS DE LA REFORMA: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad.

Pierella, María Paula*

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET-UNR) |
Facultad de Humanidades y Artes | Universidad Nacional de Rosario | Argentina.

RESUMEN

En este artículo, basado en una presentación en el panel “El primer año en la universidad: desafíos de la enseñanza y el curriculum en pos de una educación superior inclusiva”, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de La Plata en el marco de las 2º Jornadas sobre las prácticas docentes universitarias, nos proponemos revisar la cuestión de la enseñanza en los primeros años de la universidad. Creemos necesario abordar una serie de cuestiones, como la articulación con la escuela secundaria, las políticas de acceso y permanencia, las condiciones de trabajo docente, la identidad del ciclo inicial y las particularidades del oficio de enseñar en primer año. Todos estos aspectos resultan claves en pos de avanzar hacia la concreción de la educación superior como un derecho. A cien años de la Reforma, estamos frente a la ardua tarea de pensar formas de enseñanza que apunten a la permanencia de los estudiantes en la universidad y que contribuyan a hacer de las instituciones espacios cada vez más hospitalarios.

PALABRAS CLAVE

Primer año de la universidad; Articulación con la escuela secundaria; Políticas de acceso; Condiciones de trabajo docente; Oficio docente.

Los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 constituyen una oportunidad para pensar dicho acontecimiento no sólo en su dimensión histórica y política, sino también enfatizando su dimensión espectral. Cuando se creía que el marxismo estaba muerto y enterrado, Derrida (1995) expresaba que, lejos de ser así, estaba vivo, o muerto pero vivo, aquí y allá, más allá de toda temporalidad.

Evocando ese gesto de recuperación de un legado que todavía nos habla e interpela, hoy podemos decir que la Reforma Universitaria está presente, en un tiempo dislocado, como un espectro. La Reforma está ahí, como el marxismo (a doscientos años del nacimiento de Marx) con sus visibles invisibilidades. Ambos persisten en hablarnos sobre lo pendiente, sobre lo no elaborado, sobre las vergüenzas que quedan y las libertades que faltan.

Ahora bien, sabemos que las herencias y los legados requieren de todo un trabajo de resignificación. Hay algo que hacer con ellas, más que enunciarlas a modo de meras consignas panfletarias. Desde un posicionamiento que cuestionaba ciertas prácticas de rememoración al estilo efemérides, reductoras de sus múltiples sentidos y alcances, en el año 2008, al cumplirse noventa años de la Reforma Universitaria, Pablo Gentili invitaba a pensarla en clave de futuro. Lo cual significaba “poner en evidencia la plena actualidad de algunos de sus postula-

dos y principios inspiradores, así como las barreras que el proceso reformista enfrentó, en virtud de su coyuntura histórica y de las limitaciones estratégicas de sus protagonistas” (2008: 39).

Diez años atrás, en el marco de un ciclo de transformaciones y propuestas políticas que reanimaban esperanzas de cambio en nuestro continente, revertir la enorme capacidad de enunciación y de acción de los sectores conservadores y neoliberales, con sus políticas de exclusión, suponía, entre otras cosas, recuperar y actualizar los desafíos reformistas que marcaban los horizontes de una universidad emancipadora. Esto se impone más aun hoy, en el marco de un contexto que podríamos señalar como contrarreformista, al menos desde el punto de vista de retracción de derechos adquiridos. Los reformistas de 1918 desplegaban su voluntad de interrogar a la universidad como institución surgida en un contexto histórico más proclive a la reproducción de privilegios que a la propagación de la igualdad. Esa interrogación, como toda pregunta genuina, tiene algo de parricida; implica cuestionar

Evocando ese gesto de recuperación de un legado que todavía nos habla e interpela, hoy podemos decir que la Reforma Universitaria está presente, en un tiempo dislocado, como un espectro.

la ley, interrogar aquello dado como certero (Derrida y Dufourmantelle, 2008). En efecto, la pregunta puede contener en sí, como la Reforma misma, un acto emancipatorio, en la medida en que se posiciona frente a un estado de cosas y se constituye como inadecuación crítica en relación a un conjunto de prácticas y representaciones (Tatián, 2017). Pensar que la educación superior es un derecho, como se sostiene en la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008 es algo que viene a irrumpir nuestros modos de concebir la universidad. Este principio tiene su filiación en los procesos de luchas por el ascenso social a través de la educación que se dan desde mediados del siglo XX, pero también podemos rastrear su legado en el movimiento reformista y su inclinación hacia la desestabilización de las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de las universidades que, como bien plantea Gentili (2008), se transforma en una radical contribución a desestabilizar las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de nuestras sociedades. Entonces, ¿cómo podemos resignificar hoy los legados de la Reforma -sobre todo en materia de enseñanza- para pensar el primer año de la universidad? ¿Cuáles son los desafíos para construir una universidad cada vez más inclusiva?

¿cómo podemos resignificar hoy los legados de la Reforma -sobre todo en materia de enseñanza- para pensar el primer año de la universidad? ¿Cuáles son los desafíos para construir una universidad cada vez más inclusiva?

Sin pretensiones de exhaustividad, podemos señalar que una serie de cuestiones o problemáticas requieren ser abordadas. En este artículo referiremos brevemente a algunas de ellas: la articulación con

la escuela secundaria, las políticas de acceso, recepción y permanencia, las condiciones del trabajo docente, la necesidad de construir una identidad para el primer ciclo y las particularidades del oficio de enseñar en los primeros años. En este último punto nos interesa hacer hincapié en los vínculos entre enseñanza y cuidado.

ARTICULACIONES ENTRE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD.

Comenzar a indagar la enseñanza en el primer año de la universidad requiere en primer lugar revisar el modo en que se plantea

la vinculación con la escuela secundaria, el nivel que la precede. En términos generales, la pretensión de apuntalar el ingreso a la universidad ha dado lugar a instancias de acompañamiento que tienden a remediar ciertos déficits identificados en esta última. Estas instancias en general quedan desvinculadas tanto de las experiencias vividas en la escuela media como de las materias del primer año. En este sentido, vale la pena recuperar aquellas experiencias que abordan las zonas de transición desde una mirada amplia, considerando una dinámica del “entre” - en este caso entre instituciones, culturas y temporalidades diferentes (Bombini y Labeur, 2017). Es interesante aquí considerar la noción de umbral en este momento de pasaje, para tener en cuenta situaciones en las que los universos simbólicos previos pueden estallar mientras los nuevos aún no pueden instaurarse (Camblong, 2003; Reviglio, 2011). Es así que el término articulación alude a un trabajo institucional que permita pensar los itinerarios formativos de los estudiantes, no en estancos cerrados (secundaria-universidad) sino considerando tanto los elementos de discontinuidad como de continuidad de las biografías educativas (Carli, 2014). De este modo, los modos en que se imagina la universidad, las expectativas en relación con esta institución, las problemáticas implicadas en el proceso de elección en el último año de la escuela media, como las experiencias vividas al iniciar los estudios superiores constituyen diferentes momentos dentro de un proceso de transición que nos colocan frente al desafío de pensar a las políticas de acceso en articulación con dinámicas más amplias.

POLÍTICAS DE ACCESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

En relación con este punto es preciso partir del hecho de que, a pesar de la heterogeneidad institucional en los sistemas de admisión, en términos generales la tradición universitaria argentina reivindica, desde mediados del siglo XX, el ingreso irrestricto y la gratuidad. En el año 2015, la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27204, más conocida como Ley Puiggrós, sanciona estos principios. Las reacciones de algunos actores importantes de la comunidad universitaria en relación con

dicha ley mostraron que estábamos parados sobre un consenso un tanto precario.

Defender dichos principios, resistir un empuje que no cesa es uno de los desafíos del presente, siendo conscientes de que no alcanza solo con incluir a sectores anteriormente ajenos a la universidad para garantizar la permanencia y el egreso. En este sentido, un asunto clave es diseñar políticas de retención o de permanencia que atiendan a las desigualdades en el acceso, pero que también apunten a trabajar con las dificultades que se van sucediendo en el transcurso de las carreras.

Vos invitás a que venga gente y después estás atrás de la puerta con un palo esperando, planteaba un profesor de primer año de la Universidad Nacional de Rosario. El palo remitía en su relato a ciertas prácticas expulsivas propias de la lógica universitaria, dentro de las cuales sobresalía la situación de los primeros parciales como mecanismos selectivos. Ahora bien, podemos hipotetizar que las políticas de recepción estudiantil están de algún modo condicionadas por complejas tensiones entre componentes cualitativos y estructuras materiales. Las condiciones de trabajo de los docentes en general y de los docentes de primer año en particular constituyen una problemática nodal.

LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN PRIMER AÑO.

Los docentes de primer año, que resultan actores claves al momento de pensar políticas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, ejercen sus tareas de enseñanza en condiciones que no suelen ser las más favorables. Si bien el aumento de

Los docentes de primer año, que resultan actores claves al momento de pensar políticas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, ejercen sus tareas de enseñanza en condiciones que no suelen ser las más favorables.

cargos docentes en los últimos años ha sido importante, manteniendo una relación de 1 a 10 con el número de estudiantes, es preciso advertir que esta proporción no se encuentra distribuida de modo homogéneo, teniendo el

conjunto del sistema más de un 60% de cargos simples y sólo alrededor de un 13% de

dedicaciones exclusivas (IEC-CONADU, 2014). Las dedicaciones de los cargos son un componente central, pero las condiciones de trabajo involucran una multiplicidad de cuestiones, algunas de índole estructural (salario, infraestructura, materiales didácticos) y otras de tipo cualitativo (formación docente, vínculos al interior de las cátedras o departamentos, modalidad de las clases, entre otras).

Específicamente en primer año cabe considerar el gran número de estudiantes a cargo de cada docente y la necesidad de complementar el dictado de clases con otro tipo de tareas: preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación (IEC- CONADU, 2014).

También hay que tener en cuenta las políticas de rendición de cuentas y evaluación de la producción, que introdujeron variables económicas en el trabajo académico, opacando -como señala Carli (2016)- la complejidad de las historias y culturas institucionales, las particularidades de disciplinas, tradiciones y estilos intelectuales y las condiciones desiguales del trabajo docente.

En este sentido, es posible observar que las trayectorias académicas y laborales de los docentes se van diferenciando en función del ciclo en el que se desempeñan. En un trabajo centrado en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires, Perri y Ruffolo (2015) observan cómo una base cada vez más numerosa de profesores de este primer año común a un conjunto de carreras se “proletariza”, dedicándose cada vez más a la docencia de modo full time, mientras que una minoría de docentes se inserta en redes institucionales de actividad académica y científica de alcance global. Situación que tendería a sumar elementos en el proceso de jerarquización de la docencia universitaria. Asimismo, muchas de las producciones pedagógicas y didácticas que los docentes de primer año realizan, destinadas a mejorar la enseñanza en este tramo inicial, tan complejo por su carácter de transición entre la escuela media y la universidad, son subvaloradas en los concursos de oposición en relación con otras prácticas académicas como las publicaciones en revistas de alto impacto.

En relación con lo anterior, nuestra investigación revela la percepción por parte de los entrevistados de una suerte de deslegitimación

de la docencia en primer año. Dar clases en el ciclo básico no tendría el mismo peso -en términos de reconocimiento simbólico al interior de las propias instituciones e incluso fuera de ellas- que trabajar en el ciclo superior.

Encontramos entonces ciertas limitaciones del dispositivo institucional para recibir a los recién llegados, que en gran medida condicionan la dimensión cualitativa de la tarea docente. Es todo un desafío enfrentar el primer año como una instancia que ameritaría una revisión -en materia organizativa, curricular, pedagógica- en su conjunto.

EL CICLO INICIAL: CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD.

En primer año es habitual que las materias estén organizadas en compartimentos desarticulados entre sí. De modo contrario, como plantean Aberbuj y Zacarías (2015), abordar este tramo inicial de la educación universitaria como un ciclo con identidad propia supone pensar en unidades pedagógicas e implica poner en comunicación y coordinación a las distintas materias y sus equipos docentes.

En el campo anglosajón, la investigación sobre el primer año tiene una tradición de más de cuatro décadas, ligada al problema de las altas tasas de abandono (Silva Laya, 2011). Los hallazgos de Tinto (1987) en Estados Unidos, desde finales de la década de 1980, aportaron elementos para abordar las problemáticas del primer año - fundamentalmente el abandono -desde una perspectiva que va más allá del estudiante, para atender a condicionantes institucionales y de política educativa. Gradualmente, a partir del reconocimiento de que la transición entre la escuela media y la universidad influye en la permanencia de los estudiantes, se consolidaron desarrollos centrados en la Experiencia del Primer Año de Universidad (First Year Experience) (Yorke y Longden, 2007; Johnston, 2013).

Resulta interesante en este punto la noción de experiencia trabajada por dichos autores, en tanto hace alusión a la presencia de "múltiples primeros, con transiciones matizadas, influenciadas por distintos bagajes y contextos" (Johnston, 2013: 18).

Decía un profesor entrevistado: *Uno no tiene que dar clases en primer año de lo que está leyendo en ese momento. En primer año hay que dar clases de los temas fundamentales y de las*

preguntas esenciales que los alumnos tienen allí. No debe desestimarse aquí la complejidad de pensar cuáles son los temas fundamentales y las preguntas esenciales de cada disciplina y podríamos suponer que también es problemático abordar las preguntas de cada estudiante en particular. Sin embargo, cabe resaltar la idea de ponerse en el lugar del recién llegado, del novato que llega a nuestras instituciones con preguntas, con inquietudes, con motivaciones que muchas veces el curriculum desconoce y olvida.

Si, como plantea Feldman (2015), históricamente se ha tendido a pensar al conocimiento por un lado y a los estudiantes por otro, dejando a la enseñanza la tarea de articular ambas cuestiones, hoy se trata de pensar dichos componentes de un modo mucho más articulados. Recuperando las reflexiones del inicio sobre los espectros de la Reforma, podemos sostener que el tema de la formación y el vínculo profesores, estudiantes y conocimiento fue uno de los ejes de los discursos. De allí el énfasis por diferenciar instrucción de enseñanza, profesor de maestro, y la concepción de autoridad que se desprende del Manifiesto Liminar, ligada al amor y a la enseñanza. En definitiva, al amor por la enseñanza. Pensar en términos mucho más relacionados conocimiento, enseñanza y sujetos, también constituye, entonces, una herencia reformista que puede ser resignificada en el tiempo presente.

EL OFICIO DE ENSEÑAR EN PRIMER AÑO: UNA PRÁCTICA LIGADA AL CUIDADO.

Los docentes de primer año representan, en general, la primera cara visible de la institución. En efecto, el modo en que estos profesores definen a los ingresantes incide en aquello que llamamos políticas de recepción y de reconocimiento. Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las prácticas, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función de cómo se piense e interpele a los sujetos.

En el marco de nuestra investigación, detectamos diferencias que van desde pensar al ingresante como un mero aspirante que debe superar una serie de pruebas para acceder a la categoría de estudiante, hasta concepciones que enfatizan la idea del ingresante como estudiante de pleno derecho que debe percibirse a sí mismo como un futuro profesional (Pierella, 2017).

Ser reconocidos como destinatarios legítimos de un lugar en la institución universitaria es una experiencia que no suelen vivir todos los ingresantes. Así como es posible recuperar relatos en los que ciertos actores institucionales son ubicados en el lugar de referentes que apuntalan el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad, también son frecuentes las menciones a discursos y prácticas abusivas y expulsivas.

En función de lo anterior, pensar la enseñanza ligada al cuidado es hoy uno de los desafíos más acuciantes para abordar el primer año. Partiendo de esta afirmación, Mancovsky (2015) avanza sobre la operación del cuidado, entendiéndola como un acto de presencia, de habilitación a construir un lugar escuchando al otro desde una determinada disposición de saberes que promueven la comprensión, el análisis, la crítica.

Seleccionar los contenidos, su organización, las formas de la enseñanza constituyen operaciones políticas en relación con las cuales decidimos el tipo de diálogo intergeneracional que queremos promover. En dichas decisiones se define también cuáles son los modos a partir de los cuales legitimamos nuestra posición. Si se lo hace desde un lugar que niega al otro en la medida en que lo coloca en el lugar del no-saber, el todavía no, o se lo reconoce como un sujeto habilitado para compartir experiencias y saberes, merecedor

de las herencias y los legados que consideramos necesario transmitir y resignificar. En este sentido, es crucial revisar los modos de enunciación del discurso universitario, directamente vinculado –desde una perspectiva lacaniana– a una posición de todo-saber.

Para finalizar, vale la pena señalar, como plantea Tatián (2017), que en un contexto de reinado de las competencias y en el que se pretende un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, recuperar a la docencia como oficio de transmitir conocimientos, es hoy una tarea altamente política de inspiración reformista.

El gran desafío es lograr que para todos y todas valga la pena ir a la universidad, no sólo por lo que van a obtener luego de pasar por ella, sino por lo que pueden vivir allí, en términos de experiencia. Es importante escuchar

al fantasma de Deodoro Roca y de los demás reformistas hoy, su pretensión de enlazar a la universidad con la cultura y la vida, ante las insistencias pragmáticas de un neoliberalismo que solo evalúa la eficacia de nuestras universidades en términos cuantitativos, desde una lógica excluyente para las grandes mayorías.

(...) en un contexto de reinado de las competencias y en el que se pretende un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, recuperar a la docencia como oficio de transmitir conocimientos, es hoy una tarea altamente política de inspiración reformista.

BIBLIOGRAFÍA

Avervuj, C. y Zacarías, I. (2015). "La universidad y los desafíos de la pedagogía". En J.C.Tedesco (org.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp.351-382). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bombini, G. y Labeur, P. (2017). "Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior". Buenos Aires: Biblos.

Camblong, A. (2003). "Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos". Buenos Aires: Eudeba.

Carli, S. (2014). "Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estu-

diantes". En *Revista Política Universitaria IEC-CONADU*, (1), 15-19.

Carli, S. (2016). "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias". *Propuesta Educativa*, 1, (45), 81-90. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=54&num=45>

Derrida, J. (1995). "Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional". Madrid: Trotta.

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008). "La hospitalidad". Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Feldman, D. (2015). "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad". En *Trayectorias universitarias*, 1, (1), 20-27. Recuperado de: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>.

IEC-CONADU (2014). "Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias". En *Revista Política Universitaria*, (1), 2-7.

Johnston, B. (2013), *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Gentili, P. (2008). "Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro". En E. Sader, P. Gentili y H. Aboites (ed.). *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después* (pp.36-51). Buenos Aires: CLACSO

Mancovsky, V. (2015). "Algumas reflexoes sobre os jovens que chegam à universidade e os professores que os recebem: o cuidado através do ensino". En G. Gonçalves Dos Santos, S. Rocha Sampaio y A. Carvalho (org.). *Observatório da vida estudantil. Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?* (299-313). Salvador de Bahía: EDUFBA.

Perri, G. y Ruffolo, F. (2015). "Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires: ¿docencia vs. investigación?" En S. Lago Martínez y N. Correa (coords.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en*

América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/universidadyciencia/>.

Pierella, M.P. (2017). "Universidad pública e ingreso irrestricto en la Argentina. Tensiones y desafíos desde la perspectiva de docentes de primer año". XXI Congreso ALAS. Montevideo, Uruguay, 3-8 de diciembre de 2017. Disponible en: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/1281_maria_paula_pierella.pdf

Reviglio, C. (2012). "Jóvenes y tecnologías educativas. Un estudio en recepción de un edublog en el umbral". En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (5). Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/node/1866>

Silva Laya, M. (2011). "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico". En *Perfiles educativos*, (120), 7-32.

Tatián, D. (2017). "La Reforma Universitaria en disputa". En *Revista Alfilo*, (67). Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-reforma-universitaria-en-disputa/>

Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores". En *Perfiles educativos*, (62), 56-63.

Yorke, M. & Longden, B. (2007). "The first-year experience in Higher Education in the UK". Final Report for the Higher Education Academy. Recuperado de: www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf

CV

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA); Magíster en Educación (UNER); Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Investigadora Asistente del CONICET en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Integrante del Programa de Estudios sobre la Educación Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Contacto: pierella@irice-conicet.gov.ar

A propósito de dar clase, DEVOLUCIÓN Y PAGO.

Berisso, Daniel*

Facultad de Filosofía | Universidad de Buenos Aires | Argentina.

RESUMEN

En el siguiente texto doy cuenta resumida del objetivo del libro ¿Qué clase de dar es el dar clase?, partiendo de la conversación con la ética de Lévinas y de la articulación entre filosofía y educación. En función de estas relaciones analizo formas de devolución -a la sociedad y como forma de pago- que se vinculan a esta excedencia o “resto” de la educación que, según se sostiene, es del orden de lo que “no tiene precio” y, precisamente, por ello debería (la educación) tener un reconocimiento social y material que no tiene.

PALABRAS CLAVE

Dar; Alteridad; Devolución; Resto; Pago.

La palabra “alumno” es asociada por muchos a la expresión “falta de luz”. No obstante, si bien el origen real no es ese sino que está ligado a lo que damos o recibimos en el sentido de la alimentación: “quien es alimentado”; puede sostenerse que ambas metáforas etimológicas tienen mucho en común. Al menos, a dichas dos figuras se puede contraponer el programa fenomenológico, centrado fundamentalmente en la ética de E. Lévinas, que emprendo en *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015).

Si de lo que se trata es de “dar luz” a quien no la tiene, la luz es a la vez algo que engloba y neutraliza, que vuelve al otro visible, focalizable, controlable. En el orden de la alimentación, la metáfora que he usado en el libro es la del pavo, a quien se engorda para luego ser devorado por aquellos mismos que le han dado de comer. A contrapelo de esas formas de dar que asumen la forma estratégica de la cooptación o la “carnada”, lo que busco es la caracterización del brindar-se propiamente educativo. Y, fiel a las enseñanzas de Lévinas (2001; 2002), caracterizo a este acto donativo como un dar-para-el-otro. En su órbita, la exigencia de devolución no implica atrapar al otro en las redes del yo -entendido en sentido amplio también como sistema- sino que se promueve una exigencia de devolución en función de un “resto” o “infinitud” que el

dador jamás capitalizará para sí. El proyecto arranca de la constatación del importante servicio que brinda la relación filosofía-educación en aras de desentrañar este aspecto

ético constitutivo de la labor pedagógica. El desarrollo continúa con miras a repasar las diferencias entre “precio”, “devolución a la sociedad” y “pago”. Y se establece que el hecho de que la educación atesore un plus que no se devuelve, o bien, que en el fondo “no tenga precio”, aporta una razón -de enorme peso y en general no escuchada-, por la cual debería ser una actividad reconocida, entre otras cosas, a través de un buen pago.

EL CIELO Y EL POZO.

Podría bautizarse “dialéctica del cielo y el pozo” al precioso texto platónico que a continuación transcribo, y que aporta, según entiendo, un ejercicio introductorio de gran importancia al profundo vínculo entre filosofía y educación:

SÓCRATES: (...) Y cuando la mente indaga la naturaleza toda de cada una de las cosas en su totalidad ella mis-

(...) lo que busco es la caracterización del brindar-se propiamente educativo. Y, fiel a las enseñanzas de Lévinas (2001; 2002), caracterizo a este acto donativo como un dar-para-el-otro.

ma no se establece en ninguna de las que le están cercanas.

TEODORO: ¿Qué quieres decir con eso Sócrates?

SÓCRATES: Teodoro, es como el caso de Tales, que cuando estaba haciendo astronomía y mirando hacia arriba se cayó en un pozo. Y se dice que una sirvienta tracia, bonita y graciosa, se burló de él porque se esforzaba en saber lo que está en el cielo y le pasaba inadvertido lo que estaba delante de él y a sus pies. La misma burla se aplica a todos los que pasan su tiempo en la filosofía. Pues en verdad, a una persona de esta índole el que está cerca y el vecino les pasan inadvertidos; no sólo lo que hacen sino que falta poco para que no advierta si es un hombre o alguna otra criatura (Platón, Teeteto, 174 a - 174 b).

Y hay otro brillante pasaje de la misma tradición: aquel en que Platón, en El Banquete, presenta a Aristófanes hablando de esos seres míticos llamados “andróginos”. Ante la belicosidad e “insolencia” de dichas criaturas, cuenta el orador que Zeus expresó: “Ahora mismo (...) voy a cortarlos en dos a cada uno, así serán al mismo tiempo más débiles y más útiles para nosotros” (Platón, 190 d. 3.; 2000: 82). Considero que estos dos pasajes son referencias de altísima utilidad para toda labor reflexiva que interroge la relación entre filosofía y educación.

Si se interpreta a Zeus como símbolo del “poder” -lectura nada forzada, habida cuenta de que era el “padre” y gobernador de todos los dioses- es lícito concluir en que su majestad temía de cierta “unidad” peligrosa y, por lo tanto, optó por dividirla para dominar mejor. Ahora bien, ampliando los simbolismos, sin traicionar para nada el espíritu del texto clásico, puede conjeturarse que filosofía y educación son de esa especie de comunidad que suele intimidar a los poderosos. Y, entonces, es natural que todo sistema de dominación busque, a lo Zeus, dividir sus vidas, procurando que cada una vaya “por su lado”, en aras de poner paños fríos a su potencial fuerza crítica y transformadora. El desencuentro forzado de filosofía y educación pone al intérprete bajo el alcance simbólico del primero de los textos evocados. En efecto, la filosofía disociada de la educación se parece bastante al

Tales del Teeteto que, mirando hacia arriba, no deja de “caer en un pozo”, pues “el que está cerca y el vecino le pasan inadvertidos”. Es decir, el filósofo se vuelve un espíritu autosuficiente que se le pasa pensando “lo dado” en soledad. Y al pensarlo lo altera; altera lo dado, aunque presa del abismo de su aislamiento pierde la referencia más vital y más concreta: el dar a alter. El docente, en cambio, sin filosofía, tiene mucho de la bonita sirvienta tracia. Al fin y al cabo, brinda un servicio que es clave en la orientación de la vida para esquivar los abismos del ocio y desarrollar así herramientas cognitivas útiles y habilidades mundanas. Ahora bien, mientras unos se la pasan cayendo y otros esquivando, se pierde la dialéctica entre lo sutil y lo concreto, entre lo abisal y lo meramente cartográfico. Si lo primero era autístico y celeste, lo segundo resulta automático y pedestre. Si aquello era alterar lo dado sin dar a alter, lo segundo es un dar a alter sin alterar, sin conmovir; un dar muy cercano al orden del recetario.

Tal vez en la pregunta por el “dar” del “dar clase” habite la huella de esa unidad anterior al sablazo de Zeus; esa armonía que funde al ocioso Tales y la trabajadora tracia en una misma naturaleza: belicosa, interrogadora, crítica; una armonía que al dominio no le sirve ni conviene. Tal es el punto de partida del libro ¿Qué clase de dar es el dar clase?

Tal vez en la pregunta por el “dar” del “dar clase” habite la huella de esa unidad anterior al sablazo de Zeus; esa armonía que funde al ocioso Tales y la trabajadora tracia en una misma naturaleza: belicosa, interrogadora, crítica; una armonía que al dominio no le sirve ni conviene.

LA ÉTICA Y LA OLA.

Aquello de que “el que está cerca no pase inadvertido” tiene, tal como es de imaginar, mucho de advertencia ética. Es así que filósofos como J. Melich (2000) o W. Carr hablan de la ética como punto de partida de la educación, y no meramente de llegada. Con respecto al último de los mencionados, es preciso destacar su revisión del concepto de “práctica educativa” (Carr, 1996: 86-102), que concibe la relación de enseñanza-aprendizaje como praxis ética en su nivel performativo, más allá del contenido que se esté dictando. Esta

última reflexión debe servir para trascender el paradigma tecnicista cuyas versiones del “enseñar bien” confluyen en metodologías asépticas y frías, cuidadosamente aisladas de la bondad de enseñar. En realidad, siempre es posible considerar la excelencia en el dictado de una temática, sin tener en cuenta el punto de partida ético-político. No obstante, lo que aquí se estima es que, para una percepción sustantiva de la educación, las didácticas depuradas de trasfondos éticos representan planteos abstractos y socialmente peligrosos. La película *La ola* (Die Welle, 2008) brinda una nítida metáfora del riesgo expresado en el párrafo precedente. La trama muestra como el profesor Rainer Wenger, no siendo fascista, se enreda en una aventura didáctica, tratando de “enseñar” a sus alumnos el secreto más profundo de la adhesión a un movimiento totalitario. Y la efectúa enfrentando la extrañeza generalizada de chicos y chicas, acerca de cómo es que la gente en un pasado no tan lejano pudo prestar consenso a tamañas atrocidades. Su opción pedagógica se realiza utilizando a los estudiantes mismos como elemento probatorio de que la adhesión a un régimen como el nazi es una posibilidad absolutamente actual. Y la estrategia didáctica es tan efectiva que logra -provisoriamente y no sin consecuencias trágicas- convertir la clase en algo así como la célula de un partido neonazi imaginario. Más allá de las exageraciones del planteo cinematográfico y de las derivaciones negativas que el mismo film muestra, puede considerarse que el punto de partida del docente ha sido el de usar a sus alumnos. Éstos fueron usados como “conejiillos” para demostrar que así como se puede moldear seres humanos y hacer de ellos fervientes demócratas, también se puede ser didácticamente eficaz en la acción de convertirlos en fanáticos, violentos y autoritarios. Ahora bien, ¿y si se los usa para demostrar lo opuesto? ¿Y se los utiliza como dóciles piezas de laboratorio para hacerles ver que la democracia o el socialismo son posibles, haciendo de ellos humanistas abnegados y militantes pacifistas, eso estaría bien? Por supuesto que este segundo experimento sería abrumadoramente mejor que el primero; sería mejor, pero encaminándose riesgosamente hacia el cortocircuito pedagógico implicado en términos tales como: “moldear”, “usar” o “convertir”. Es decir, la educación no debería ser un ex-

perimento ni para mal ni para bien; dado que el “buen puerto” de todo experimento difiere del bien que se da entre humanos. Éste último remite siempre a una bondad del orden de la experiencia; no en la variable fríamente empirista sino en el contexto cálido del acontecimiento ético. El maestro de *La Ola* moldeó, usó y convirtió, pero no educó. Y si no educó no fue por las consecuencias negativas (a posteriori) de su forma de dar clase, sino porque su “dar” (a priori) no sintonizó con el modo del dar propiamente educativo. Fue de otra clase: del orden de la persuasión, la hipnosis, la sugestión, y demás formas que reducen al Otro a la voracidad autoritaria del sí mismo. En definitiva, se bosqueja que el enseñar no es para construir un monstruo, como ya fuera lúcidamente observado por P. Meirieu en *Frankenstein educador* (1995); aunque el “producto” sea una bella “Galatea”, ideada a la medida de un ocasional “Pigmalión”.

DANDO (EL) TIEMPO.

En el orden de la fenomenología del dar, es oportuno citar a M. Mauss, quien en *Ensayo sobre el don* (2009), ofrece una versión antropológica que puede ser contrastada con la perspectiva educativa que hasta aquí se viene desarrollando. La nuestra se ubica más en la línea de los planteos de J. Derrida en *Dar el tiempo*. Mauss, en cambio, analiza el don ritual en sociedades primitivas, como “sistema de prestaciones e intercambio”, antecedente arcaico de la lógica de mercado en el mundo occidental. “Potlatch” es el nombre de las festividades de los pueblos de América del Norte, en las cuales los jefes de las distintas comunidades alteraban la norma básica del intercambio, por medio de la donación de bienes y hasta el derroche de regalos, como ritual demostrativo de poder, a los efectos de acrecentar su prestigio ante los súbditos (Mauss, 2009: 73 y ss.). Nótese que una de las acepciones de la palabra “Potlatch” significa “alimentar”, verbo que en su versión latina constituye la raíz etimológica de la palabra “alumno”: el que es alimentado. Sin embargo, la donación educativa debería diferenciarse tanto de la lógica del mero intercambio -ritual o mercantil- como de aquella del obsequio que refuerza la posición jerárquica del anfitrión. En todo caso, el dar (ético) educativo encargaría en la perspectiva derrideana de “dar el

(...) la donación educativa debería diferenciarse tanto de la lógica del mero intercambio -ritual o mercantil- como de aquella del obsequio que refuerza la posición jerárquica del anfitrión.

tiempo”, como forma irreductible a la lógica de mercado. Puesto en palabras de Derrida: “Si hay don, lo dado del don no debe volver al donante (...). No debe circular, no debe intercam-

biarse, en cualquier caso no debe agotarse, como don, en el proceso del intercambio (...) el don debe seguir siendo an-económico” (Derrida, 1995: 17). Con esto no quiere decirse que la donación educativa deba carecer de devolución; que haya que abolir los exámenes o los coloquios donde los estudiantes intercambian saberes con los docentes; y, por supuesto, tampoco significa que el docente no deba recibir un pago importante por lo que da. De lo que se trata aquí es de identificar un “resto”, más allá de dichas operaciones fácticas, que resulte esencial para la comprensión de la donación educativa. Incluso, para Derrida, que no está especialmente motivado en circunscribir su aporte al área pedagógica, ese “resto” es propio de toda dación en su forma más auténtica y generosa.

No interesa aquí explorar ese sentido más amplio del don que remite a una hermenéutica más comprensiva y ambiciosa; no obstante, la propuesta de aludir al “tiempo” -lo que no se tiene-, para referir al dar de cuando se da clase, resulta mucho más reflexiva y convocante que la de suponer que la donación se agota en transmitir lo que “se ve”, como cuando un chico dice: “hoy vimos fotosíntesis”. Es cierto, la fotosíntesis fue un presente, un “aquí y ahora” áulico; pero el tiempo implica ausencia, búsqueda, deseo, tanto del docente que “da”, como del alumno que “presta” atención y, eventualmente participa “dando” también su clase. En todos los casos el dar y el prestar exceden la forma del intercambio y la prestación económica para representar ese “resto” que, al decir de Lacán, alude a lo que “no se tiene” en lo que se da (García Molina, 2005), dicho en otras palabras: alude al amor (1999: 359). En términos populares podría expresarse: “daría lo que no tengo porque aprendas”. Pues bien, ahí reside el quid filosófico de la docencia: se da lo que no se tiene para que el otro aprenda. Pero se brinda en un marco institucional, a través de contenidos socialmente

legitimados, tal como observa C. Cullen (2004: 85). De ahí que la reflexión sobre ese “resto” no deba nunca llevarnos a la confusión de la educación con el amor liso y llano. No deberíamos quedar atrapados en un planteo idílico que desdibuje o des-precie el encuadre profesional en donde el dar acontece.

EL RETORNO A LA SOCIEDAD.

Ese plus que es lo que no se tiene en lo que se da y que, por lo tanto, no está inscripto en la lógica de la devolución presenta, sin embargo, fuertes matices polémicos. Es claro que el docente enseña para un tiempo que no es el suyo y que lo que siembra es a menudo cosechado en un mundo que ya no es el de él. Esto último se verifica en la fenomenología del agradecimiento educativo cuya expresión suele materializarse cuando el docente ya no está (Berisso, 2015: 16).

Sin embargo, podría objetarse que el “retorno” en cuestión no está destinado al reembolso del maestro sino al de la sociedad, que exige que los sujetos formados le devuelvan, a través de sus oficios, el capital invertido en su formación. Lo expresado indica que “lo dado” en educación debería recuperarse de todos modos, pero no exclusivamente a través del mercado laboral que pone los servicios profesionales a merced de los intereses lucrativos de las empresas. Debería ser reembolsado fundamentalmente por el Estado a los efectos de disponer de esos bienes para el desarrollo productivo y la redistribución social.

En contra de dicha capitalización social, hay una teoría, la neoliberal, que, más que apuntar a la devolución de lo dado, estimula la transferencia del capital profesional a grupos privados que se enriquecen con la explotación de dichos recursos humanos y tecnológicos. Esta última puede ser considerada la forma más enajenante y excluyente de restitución, porque implica una “devolución” mejor -o desvío- a los que más tienen y, en definitiva, una absoluta mercantilización de lo dado a través de la educación.

En tal sentido, y en contra de esta perspectiva neoliberal, se eleva un discurso progresista que considera que debe alentarse la variable devolución a la sociedad y combatirse la línea de transferencia al mercado. Justamente, esta es la óptica crítica de Educar para el mercado, compilación de Daniel Filmus (2017), en donde

el “para el mercado” es cuestionado desde una perspectiva sociológica que, en general y positivamente, alienta la devolución a la sociedad. La cuestión entendida en los términos puramente sociológicos que adquiere la devolución se expresa en reflexiones adecuadas. Aun así podría generarse el espejismo de que el planteo filosófico acerca del dar es demasiado etéreo e impolítico; casi una renovada expresión de aquel cielo que miraba Tales. Puede -y tal vez haya muchos progresistas antineoliberales que miren con recelo a cierta filosofía- que la filosofía y su insistencia en ese plus que no se devuelve, sea considerada como una forma que le quita el cuerpo a las problemáticas más concretas y socialmente necesarias. Algo suena a sacudón realista: dejemos de lado los planteos líricos que insisten en un “resto irredituable” y vayamos al grano. Por ejemplo: en “el contexto de desindustrialización y deterioro del mercado de trabajo” se pregona el éxito individual; se les exige a los egresados que sean emprendedores. De este modo, el éxito individual parece ser la categoría ideológica puesta a cambio de nociones tales como “política industrial” (Filmus, 2017:18). El retorno a políticas progresistas implicaría, entonces, salirse del planteo de educar “para el mercado” y retomar una concepción nacional y popular de planificación y desarrollo que piense la devolución educativa como inversión “para la sociedad”. No obstante, ¿podría alguien caerse en el pozo a fuerza de mirar tanto la realidad y tan poco al cielo? ¿En qué medida lo que luce como más lírico o etéreo implica una contribución urgente, a menudo silenciada por reclamos en apariencia más tangibles y reales? Considero que un retorno de lo dado bajo la forma de lo que vuelve “para-la-sociedad” es el camino adecuado, contra la transferencia de capital del sector público al sector privado que significa “educar para el mercado”. No obstante, la devolución a la sociedad es válida y valiosa, precisamente, en la medida de que hay en ella algo que no se devuelve, que está por fuera de toda inversión con miras a una futura devolución. Este último es el aporte filosófico específico, que hace del pensamiento crítico una herramienta necesariamente disfuncional a toda totalidad. Con ello se muestra a la educación en su faceta liberadora más extrema; más allá del tiempo productivo que agrega valor al mundo del trabajo,

como legado que da forma a la vida pensante aunque improductiva; ligada al ocio, la imaginación y los afectos.

LA DEVOLUCIÓN EN FORMA DE PAGO

La lección de Sócrates a Alcibíades en El Banquete (2000), acerca del carácter no mercantil de la sabiduría, se inscribe en el marco de la distinción entre utilidad y sentido que representa, según considero, el saldo más duradero de la disputa entre filósofos y sofistas. De algún modo, estos últimos proyectan un rostro más realista y profesional, desde el momento que exigían un pago por su trabajo a cambio de la transmisión de saberes útiles. Es indudable que si lo que se da adopta la forma de la mercancía, dicho contenido adquiere un valor en el mercado -un carácter “místico” diría Marx (2017)- que reviste la apariencia de un “más allá” del valor de uso. Se sigue de esto que la educación pase a estar sujeta a la lógica de la oferta y la demanda y, con ello, que la devolución en forma de pago por los servicios docentes sea equiparable al cobro que se recibe en una práctica de compraventa. Ahora bien, ¿qué sucede si se deja de lado la lógica mercantil y se pasa a una lógica donde la educación se “des-fetichice” al punto de ser concebida como valor de uso social, y los sueldos docentes sean pagados por el Estado? Tal parece ser la lógica de una educación des-mercantilizada y con un sentido de “uso”, de acuerdo con lo visto líneas arriba, como “devolución a la sociedad”. Según esta forma de entender la cosa, el docente enseña saberes, que el alumno como profesional devolverá a la sociedad, y a cambio de sus servicios cobra un sueldo que el Estado paga como devolución económica por los bienes educativos otorgados. Ahora bien, lo que se está sosteniendo acá es que hay un plus de la práctica educativa verificable por fuera del valor de cambio que paga el mercado y también más allá del valor de uso que retribuye el Estado. Y esto es así pues, tal como se viene argumentando desde el principio, lo dado trasciende la lógica económica de la devolución/inversión, tanto en términos de bien privado -para el bien particular del educando y/o el sector privado- como de rédito social ligado a la escuela pública y al bien público derivado de ella. Sin embargo, que lo público-educativo implique un “resto” -tal es lo sostenido- que

excede la mera lógica de la socialización o el desarrollo; o dicho en otros términos: que la educación represente algo que en última instancia “no tiene precio” ni devolución, no quiere decir que la educación deba estar mal paga, sino más bien todo lo contrario.

(...) que la educación represente algo que en última instancia “no tiene precio” ni devolución, no quiere decir que la educación deba estar mal paga, sino más bien todo lo contrario.

La filosofía moral se ha ocupado en destacar que el valor de las acciones debe diferenciarse del eventual precio de las mismas. En función de esto, y por ser algo que se ubica -como ha sido señalado

líneas arriba- por fuera del experimento, en el campo de la experiencia ética y del “dar lo que no se tiene” (Lacan 1999: 359) a un “otro irreductible” (Lévinas 2001, 2002); la educación es a menudo confundida. Se la confunde con la militancia, el apostolado, la paternidad y otros campos que pueden representar formas de dar análogas a la de la siembra para el tiempo del Otro. En rigor, hay muchas prácticas donativas no mediadas por la transmisión de saberes públicos en encuadres institucionales; muchas formas de dar no pensadas en términos de retribución. Sin embargo, la educación es además de todo una profesión que exige un pago que garantice su materialidad, su reposición de energías, la optimización de sus recursos técnicos y espacios físicos, la vida digna de sus profesionales.

El hecho de que lo “impagable” se traduzca por lo general en “mal pago” habla de la escasa sensibilidad de los gobernantes por ese “resto” nunca reembolsable que constituye

el tesoro más hondo de la labor docente.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

La gran cantidad de tiempo impago que caracteriza el trabajo de cátedra, de investigación y producción de saber escolar y académico, muestra a las claras que la imagen del apóstol, el militante o el padre, se ha convertido en un ethos que en algún punto hasta aparenta glorificar la profesión. Sin embargo, la contracara funcional a esa “gloria” materialmente no reconocida es el provecho que los sectores ligados al poder sacan de los recortes al presupuesto educativo.

Es indudable que ante las persistentes injusticias no deberíamos abrazar la utopía de que un posible reencuentro entre filosofía y educación sensibilizará a las dirigencias y abrirá las puertas del progreso social. Así las cosas, la indagación fenomenológica de la donación educativa puede revestir la apariencia de aquel trayecto de Tales en la alegoría platónica, tal como se ha visto, más ocupado en veleidades celestiales que en necesidades concretas. A su vez, el sarcasmo de la trabajadora tracia podría ingeniosamente asociarse a cierto recelo activista por todo aquello que parece carecer de cable a tierra. ¿Por qué preguntarse por el dar y no más bien exigir un mejor pago por lo que doy? Aquí se ha pasado revista a la fenomenología de la donación; una don-acción que no debe ser entendida bajo la forma funcional del quietismo o la caridad. A partir de la altísima dignidad que se deriva del estudio sobre la generosa condición del maestro, se ha sostenido que filosofía crítica y justicia laboral son dos facetas de un mismo frente de lucha.

BIBLIOGRAFÍA

Berisso, D. (2015). “¿Qué clase de dar es el dar clase?”. Buenos Aires: Antropofagia.

Carr, W. (1996). “¿En qué consiste una práctica educativa?” en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica. Pp.86-102. Madrid: Morata

Cullen, C. (2004). “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”. En AAVV: Filosofía,

cultura y racionalidad crítica, nuevos caminos para pensar la educación, Carlos Cullen (compilador), Buenos Aires: La Crujía.

Derrida, J (1995). “Dar el tiempo”. Buenos aires: Paidós.

Filmus D (compil.), (2017). “Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo”. Pp. 252. Buenos Aires: Editorial Octubre.

Lacan, J (1999). "Seminario V. Sobre las formaciones del inconsciente". Buenos Aires: Paidós.

Levinas, E. (2001). "Entre nosotros". Valencia: Pre-textos.

----- (2002). "Totalidad e infinito". Salamanca: Sígueme.

Marx, K (2017). "El fetichismo de la mercancía y su secreto" en *El capital, crítica de la economía política*. Pp. 78-88. Buenos aires: FCE.

Mauss, M. (2006). "Ensayo sobre el don,

Forma y función de intercambio en las sociedades arcaicas". Buenos Aires: Katz.

Platón (2000). "El Banquete" Madrid: Alianza.

Bárcena, F. y Melich. J. (2000). "La educación como acontecimiento ético". Barcelona: Paidós.

García Molina, J (2005). "Tiempo, don y relación educativa" en Skliar, C. y Frigerio, G. (compil.) *G. Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.

CV

** Doctor en Filosofía, UBA; Profesor Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación y Jefe de Trabajos Prácticos de las Cátedras de Ética y Problemas Especiales de Ética y Filosofía de la Cultura, UBA. Investigador de la Sección de Ética, Antropología Filosófica y Filosofía Intercultural "Prof. Carlos Astrada" del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.*

Contacto: beridani@gmail.com



DESAFÍOS PEDAGÓGICOS, políticos, metodológicos y epistemológicos EN LA RESIGNIFICACIÓN DEL VÍNCULO SOCIEDAD-UNIVERSIDAD.

Juarros, Fernanda*

IICE FFyL-UBA | PEP-UNTREF

RESUMEN

El presente artículo reseña los resultados del análisis de experiencias universitarias de vinculación social a partir de proyectos de colaboración intercultural en los Programas “Exactas con la Sociedad” (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA) y “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Estos Programas se proponen superar el modelo de enseñanza tradicional y sus prácticas académicas fragmentadoras -tanto de las funciones universitarias, como del conocimiento y la realidad misma-, a partir del desarrollo de un modelo epistémico y pedagógico de involucramiento con el territorio y de reflexión ético-crítica.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Territorio;
Modelo pedagógico.

La Universidad pública está asistiendo a procesos de pérdida de legitimación y hegemonía en el desempeño de sus funciones, y recuperarlas implica la resignificación de su vínculo con la sociedad, y desafíos pedagógicos, políticos, metodológicos y epistemológicos en una nueva dinámica que enfatice la territorialización de sus prácticas. La institucionalización de experiencias de vinculación social que tensiona la dialéctica entre lo global y lo territorial, pone en juego modos de “colaboración intercultural” (Mato, 2015), es decir, intercambios entre culturas institucionales, profesionales, actores locales. El presente artículo reseña los resultados del análisis de cuatro experiencias universitarias de vinculación social incluidas en el Programa de Extensión “Exactas con la Sociedad” creado en 2005 con el objetivo de promover y fortalecer la vinculación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA con diferentes sectores de la comunidad a través de “propuestas que llevarán a transformar la realidad social, económica, productiva y educativa, mejorando la calidad de vida de la población”, y en el Programa “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” creado en 2016 que “se presenta como un principio de cambio cultural en la formación, en la transferencia del conocimiento hacia el colectivo

social, y en los modos de articulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con otras instituciones y actores”. Ambos programas expresan un modelo pedagógico que intenta superar los “procesos de banalización” en la formación, la perspectiva positivista de la investigación, y la perspectiva asistencialista de la extensión, para ofrecer procesos de aprendizaje significativos en la relación entre conocimiento y contexto.

ETHOS UNIVERSITARIO Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESVINCULADAS DEL ENTORNO

Tanto la docencia como la investigación y la extensión no sólo se configuran como funciones sustantivas de la universidad, sino también como parte de un proceso político-social, asociado a un ethos heredero del movimiento reformista de comienzos del siglo XX. Desde una perspectiva histórica y comparada, estas funciones han ido asumiendo características y alcances diferentes en cada contexto nacional, y en clara relación a disputas, tensiones y debates acerca de los procesos universitarios y los procesos sociales, económicos y culturales que las atraviesan; aunque el rasgo común se plantea en el desarrollo de la investigación y de la enseñanza separado de la extensión, con consecuencias significativas a nivel peda-

gógico, político y epistemológico. De modo que disociación curricular y desvinculación del entorno son las expresiones de muchas instituciones de la región, al tiempo que remiten a la ausencia de una definición político-conceptual de la función de extensión que la integre al proyecto formativo.

Las actuales dinámicas institucionales, establecidas por el imperativo cientificista de generación de conocimiento universal e impactadas más tarde por la lógica economicista de orientación hacia el mercado, se construyeron a partir de una estructura académica corporativa y un proceso de producción de conocimiento desvinculado de las demandas sociales y luego, vinculado a las demandas productivas. Ha sido el peso de la investigación científica -y su organización clásica en disciplinas relativamente autónomas, el que ha definido la tarea de los docentes investigadores, así como la relevancia de los problemas y ritmos de investigación dentro de la propia cultura académica (Teichler, 2006). Por otra parte, en la medida que los procesos de globalización fueron instalándose en el ámbito universitario a partir de los años 90, fueron marcando pautas de estandarización en la ciencia y dejando escaso margen para la definición de agendas académicas autónomas (Juarros, 2016). Entonces, ¿quién/es son los usuarios del conocimiento que produce la Universidad? ¿Cómo resuelven los docentes la tensión entre lo local y lo global tanto en las agendas de investigación como en la lógica de los programas de formación? ¿Qué concepción de formación subyace en las prácticas pedagógicas universitarias? ¿Se plantea aún la formación restringida a la transmisión de conocimiento disciplinario escindida del recipiente de esa información? En definitiva, ¿Las actividades de investigación académica y los procesos de formación son regidos por el ethos de la corporación, el ethos del mercado o el ethos de la esfera pública?

Complementariamente, la falta de orientación de políticas extensionistas, dificulta el desarrollo de prácticas académicas situadas o proyección de objetivos de vinculación con organizaciones sociales y comunidades locales a largo plazo. Asimismo, los recursos económicos dedicados a la extensión siempre fueron comparativamente escasos respecto de los asignados a otras funciones, dificultando el fortalecimiento de dichas iniciativas de

vinculación; pero ¿cómo significan los académicos la producción de conocimientos en estas iniciativas? ¿Cómo llevan adelante estas propuestas de vinculación social que implican “colaboración intercultural”? ¿Qué dificultades y posibilidades atraviesa esa colaboración intercultural en términos de intercambio entre actores sociales territorialmente definidos? (Mato, 2012). “Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad, la universidad debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión” (Santos, 2006: 64). Esta reconceptualización de la extensión se podría definir como la necesidad de superar el modelo de enseñanza tradicional y sus prácticas académicas fragmentadoras -tanto de las funciones universitarias, como del conocimiento-, a partir del desarrollo de experiencias formativas integrales de involucramiento con el territorio.

¿Las actividades de investigación académica y los procesos de formación son regidos por el ethos de la corporación, el ethos del mercado o el ethos de la esfera pública?

PROCESOS DE ENSEÑANZA, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y VINCULACIÓN CON EL ENTORNO. EXPERIENCIAS FORMATIVAS INTEGRALES DE INVOLUCRAMIENTO CON EL TERRITORIO

La debilidad creciente de las instituciones universitarias se focaliza en la disociación entre conocimiento y contexto; las problemáticas emergentes ausentes en los contenidos curriculares para futuros profesionales configuran “procesos de banalización” que atraviesan tanto las actividades de formación como las actividades científicas. La integralidad de las prácticas académicas (Tommasino, 2009; Trincheró y Petz, 2013) supone una transformación de esa dinámica a partir de una propuesta que parte de los problemas y no desde las disciplinas. La sociedad local se configura entonces como un campo de prácticas privilegiado donde los problemas planteados para la enseñanza posibilitan una rearticulación ese conocimiento fragmentado. De modo que estas nuevas dinámicas implican un cambio de paradigma epistémico y suponen una nueva forma de enseñar, aprender e investigar, planteando la territorialización de las prácticas en

un arquetipo de enseñanza teórico-práctica. El principio pedagógico de los Programas “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” y “Exactas con la Sociedad” es el de praxis, donde la práctica es fuente de reflexión epistémica y de un abordaje dialéctico entre teoría y práctica.

Desde el punto de vista de los docentes intervinientes, el aprovechamiento de las experiencias se potenció en términos de lograr un mayor acercamiento a comprender la complejidad que no puede resolverse desde perspectivas unidisciplinarias y avanzar en la formulación de nuevos proyectos de investigación identificando nuevos intereses e interrogantes. La interacción con la realidad fue para ellos, generadora de preguntas que no estaban determinadas previamente.

La participación de los estudiantes, los situó en la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos, estableciendo otras mediaciones con los problemas locales; promovió en ellos no solo procesos intelectuales, sino también afectivos y de reflexión, que favorecieron un posicionamiento crítico y de responsabilidad ciudadana.

Finalmente, desde el punto de vista del conocimiento, la posibilidad de que los problemas sean comprendidos procurando construir soluciones en colaboración con la población, generó en estudiantes y docentes un sentido de lógica y coherencia respecto de las prácticas académicas altamente motivador (Mato, 2015). “Esto establece una gran diferencia, pues la universidad se conecta a la complejidad de la realidad, en lugar de encerrarse en una cápsula teoricista, vacía y aséptica (Guillamín, 2004) Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno. De modo que las problemáticas regionales, barriales, locales abordadas en cada una de las experiencias analizadas que comprendieron una “curricularización de la extensión”, fueron planteadas como estrategias para enriquecer los procesos de formación y para repensar los códigos teóricos en el abordaje de la complejidad social (Zemelman, 2004).

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS, METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS.

El concepto de integralidad implica un modo de articulación entre los procesos de ense-

ñanza, investigación y extensión que incluye un abordaje interdisciplinario, supone una relación dialógica entre actores, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares, y la intencionalidad transformadora de dichas vinculaciones (Tommasino, 2009);

e implica el desafío de: ¿cómo potenciar la integralidad de esas funciones?

¿Cómo construir una agenda de investigación en el marco de la integralidad?

¿Cómo generar otras formas de comunicación y circulación de resultados, alternativas a las hegemónicas (publicaciones y patentes)?

¿Cómo desarrollar

esas experiencias de vinculación que responden a intereses genuinos de las comunidades?

¿Cómo considerar a los actores sociales y no tenerlos en cuenta solo como objetos necesarios para las prácticas?

Entendemos que es esencial en esta concepción integral de los procesos de enseñanza, tanto el tratamiento de los contenidos como las metodologías y el enfoque territorial en su abordaje, significando un replanteo de los procesos de gestión del conocimiento autocentrado y de sus prácticas reproductivistas que no admite interpelaciones por fuera de la academia.

Por otro lado, la construcción de la utilidad social de la ciencia implica producir conocimientos cuyos resultados sean aplicables a la resolución directa de problemáticas sociales, transformándose en una guía para la investigación así como la base sobre la cual se funda la legitimidad de ese conocimiento (Vacarezza y Zabala, 2002); pero si los actores sociales en cuestión están excluidos de su apropiación, ¿para quién es ese conocimiento?

Las actividades académicas pueden jugar consecuentemente un papel fundamental si contribuyen a que la realidad local pueda modificarse en la dirección deseada por la sociedad, y participar en el proceso de determinar objetivos y procedimientos como un actor más

El concepto de integralidad implica un modo de articulación entre los procesos de enseñanza, investigación y extensión que incluye un abordaje interdisciplinario, supone una relación dialógica entre actores, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares, y la intencionalidad transformadora de dichas vinculaciones (...)

(Coraggio, 2015). Esta constituye la dimensión política democratizadora, siendo que “los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado” (Santos, 2006:67-68).

Finalmente, en estas experiencias se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores intervinientes, al tiempo que se configura un proceso de aprendizaje a partir de la desestructuración de los roles (docentes, estudiantes y actores sociales) preestablecidos (Tommasino, 2009), posibilitando una *ecología de saberes*. Esta categoría que originó Boaventura de Souza Santos define “un conjunto de prácticas que promueven la convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conoci-

(...) en estas experiencias se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores intervinientes, al tiempo que se configura un proceso de aprendizaje a partir de la desestructuración de los roles (docentes, estudiantes y actores sociales) preestablecidos, posibilitando una ecología de saberes.

mientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendi-

mientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendi-

cer” (Santos, 2006: 67-68). Allí se sustenta el rol formador que desempeña la Universidad en la complejidad que abarca el conjunto de facultades de los sujetos, desde las intelectivas a las emocionales, y su compromiso con la transformación democrática y emancipadora.

CONCLUSIÓN

En el actual transcurrir y frente a los procesos de globalización, la universidad pública ha iniciado procesos que disputan nuevos sentidos al carácter del Estado, a la sociedad, al conocimiento, a la formación, a los derechos ciudadanos. Esta disputa implica necesariamente involucramiento en el territorio, poniendo en tensión la dialéctica entre lo global y lo local y los modos de colaboración e intercambios entre culturas académicas, institucionales, profesionales, locales. Su gran desafío se plantea entonces en la posibilidad de que las experiencias de vinculación sean parte de la agenda orientada a enfrentar los problemas de nuestras sociedades en función de la desigual distribución de los recursos, el poder y el conocimiento.

Estos desafíos implican desde toda perspectiva, restablecer su ethos público en su interpretación de la cuestión local, nacional y regional de la mano de innovaciones o alternativas académicas. La articulación de saberes, procesos, actores e instituciones es la base de prácticas emancipatorias y sostenibles (Santos, 2006), y las prácticas académicas pueden cumplir un importante papel en la recreación y resignificación de estos vínculos. De modo que se hace fundamental avanzar en la integralidad de las prácticas expresada en planificaciones curriculares en todas las áreas de conocimiento, como potencial transformador, y generador de un nuevo modelo epistémico y pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. G. (2007). “Peripheries and Centres: Research universities in developing countries”, *Higher education management and policy*, Vol. 19 No. 2, OCDE.

Coraggio, J. (2015) “Desafíos en la formación profesional vinculados a la Economía Social, las políticas públicas y el Desarrollo Local. El rol de la Universidad”. En *Revista +E*, 5, Santa Fe, Argentina.

Guillaumín Tostado, A. (2004). “Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad”. *Revista Académica Polis*.

Juarros, F (2016) “Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina”. *Revista nuestraAmérica* 3 (5) enero-junio: 122-34. Chile.

Llomovatte, S; Juarros, F y Kantarovich, G. (2014). "Reflexiones prospectivas sobre la Universidad pública". Editorial FFyL-UBA. Buenos Aires

Mato, D. (2015). "Vinculación social universitaria en Argentina". Diversidad de orientaciones de trabajos, logros y dificultades de las experiencias del Programa Nacional de Voluntariado Argentino. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Venezuela.

Mato, D. (2012). "Aprendizaje de equipo universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales con el apoyo del Programa Voluntariado de Argentina", en 2008. En: Apuntes Revista de Ciencias Sociales Vol. XL, N° 72, Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, Perú.

Santos, B (2006). "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad", Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba.

Santos, B. (2009). "Una Epistemología del

Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social". Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Teichler, U. (2006). "Reformas de los modelos de la educación superior". Miño y Dávila. Editores, Buenos Aires.

Trincherro, H. y Petz, I. (2013). "El academismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta". En, Lischetti, M (comp.) "Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación". Buenos Aires, Ediciones de Filosofía y Letras.

Tommasino, H. (2009). "Las prácticas integrales en la Universidad". En Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria. UNL, Santa Fé.

Zemelman, H. (2004) Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social en América latina; los desafíos del pensamiento crítico. México: Siglo XXI.

CV

** Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Doctora en Ciencias Sociales, UBA; Magíster en Política y Gestión Científico tecnológica. Centro de Estudios Avanzados, UBA; Licenciada en Educación, UBA; Directora de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA y en el Instituto Educación y Ciudadanía, UNPA; Adscripta al Centro de Estudios Interdisciplinarios, CEIA-UNTREF; Culminando el Programa de Estudios Posdoctorales.*

Contacto: ferjuarros@gmail.com



Las trayectorias educativas: UNA CUESTIÓN INSTITUCIONAL.

Nicastro, Sandra*

Universidad de Buenos Aires | Argentina.

RESUMEN

En este artículo definiremos las trayectorias educativas como una cuestión institucional, y a partir de allí, propondremos pensarlas como un analizador de las dinámicas institucionales de las organizaciones educativas de formación superior. Nuestro análisis hará foco en la dimensión institucional de estos fenómenos, en los procesos y las lógicas que se derivan de la transversalidad de la institución de la formación, de la transmisión y la filiación en tanto acto que configura las organizaciones educativas, desde un enfoque clínico, situacional y contextualizado.

PALABRAS CLAVE

Trayectorias; Formación;
Análisis Institucional.

Hablar hoy de trayectorias educativas implica reconocer ante todo la vasta producción y tratamiento que se viene haciendo sobre el tema desde diferentes puntos de vista y a partir de preocupaciones que también en algún punto responden a problemas de diferente tipo.

En este momento nos interesa plantear algunas hipótesis de trabajo que nos encontramos revisando desde la perspectiva del análisis institucional. Es importante advertir que esta perspectiva, entre otras cuestiones, sostiene un tipo de análisis que hace foco en la dimensión institucional de los fenómenos, en los procesos y las lógicas que se derivan de la transversalidad de las instituciones en tanto acto configurante de las organizaciones, desde un enfoque clínico, situacional y contextualizado.

Nuestro desarrollo se organizará alrededor de dos ideas centrales. Una, definir las trayectorias educativas como una cuestión institucional, y a partir de allí, entenderlas como una clave de lectura para analizar las dinámicas institucionales de las organizaciones educativas de formación superior.

Al hablar de cuestión institucional llamamos la atención sobre la inscripción de los estudiantes en cada organización educativa, en el sentido de una posición institucional que

se construye con otros, que requiere de condiciones, marcos de sostén y andamiaje. De ahí que el recorrido de los estudiantes en el sistema educativo se entiende como un resultado que no es asunto privado de cada uno y que va más allá de una mirada lineal acerca de las historias de vida y las biografías escolares.

Decir cuestión institucional también implica reconocer que se trata de un recorrido situado en una organización educativa en tanto espacio-tiempo particular que traduce, expresa y pone en acto concepciones, creencias, valores, normas de carácter

universal respecto de lo que en cada carrera o universidad se define como formación, se entiende como proyecto formativo, se define y espera de un estudiante, etc. Concepciones que en su cualidad de instituciones tienen la fuerza de los mandatos, de las tradiciones y del deber ser y que configuran matrices identificatorias que aseguran la pertenencia y el reconocimiento de cada uno de los actores

Al hablar de cuestión institucional llamamos la atención sobre la inscripción de los estudiantes en cada organización educativa, en el sentido de una posición institucional que se construye con otros, que requiere de condiciones, marcos de sostén y andamiaje.

institucionales, estudiantes, docentes y comunidad, individualmente y como colectivo. Es así como ese recorrido situado está atravesado por un conjunto de representaciones y supuestos respecto de los modos esperables de transitar tanto la escolaridad en los niveles obligatorios como la formación en el nivel superior, y por momentos la fuerza de lo ideal, de lo que se espera, lo alcanza y se torna su misma definición.

Por último, aludir a la cuestión institucional implica advertir que la posición de los estudiantes entra en diálogo con otros componentes de la estructura organizacional: los propósitos formativos; los roles, tareas y funciones; las normas y regulaciones; los espacios y los tiempos; las tradiciones y producciones culturales. Este diálogo habla del formar parte de una trama dinámica donde las trayectorias de los estudiantes como recorridos situados son al mismo tiempo, tanto un componente de esa trama, como un resultado de la misma, siempre en el marco de una relación (que es mucho más que algo del orden de lo interpersonal) con otros.

Ahora bien, decíamos más arriba que este modo de entender las trayectorias puede ser una clave de lectura con un alto potencial de analizador para pensar la formación en su conjunto.

La idea de analizador, siguiendo a algunos autores clásicos del análisis institucional, se refiere a un dispositivo natural o construido, un fenómeno, un dato a través del cual se hacen evidentes para algunos actores institucionales determinadas cuestiones de la trama y la dinámica institucionales que no lo eran hasta entonces. Lourau (1975) dirá:

"Se denominará analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar". (pag.282)

Recuperando estas ideas es que decimos que el tratamiento de las trayectorias de los estudiantes es un analizador institucional de la formación superior cuando permite advertir, develar o visibilizar rasgos del funcionamiento de la organización, del formato y del proyecto formativo, de las relaciones entre los diferentes componentes de la estructura, de los significados que atraviesan y sostienen esas prácticas y discursos, etc. Allí aparecerá de modo relevante información relativa a los estudiantes: quiénes son, qué portan y qué no; qué se es-

pera de ellos y logran o no; pero seguramente también podrá escucharse la voz de los docentes y sus experiencias, los supuestos y explicaciones que sostienen, las tradiciones voceras de las diferentes culturas profesionales. En más de un caso se observa el lugar diferenciado que en las diferentes propuestas e intervenciones institucionales se da a estos dos temas, cuando en algunas oportunidades se trabaja más sobre la posición de los estudiantes que sobre la de los profesores, con mayor énfasis en los dispositivos de acompañamiento que en las prácticas de enseñanza. Llegados hasta aquí nos preguntamos qué ponen en evidencia, qué analizan en términos institucionales, políticos y organizacionales de la formación superior, entender las trayectorias de los estudiantes como una cuestión institucional. Seguramente hay más de una respuesta, nosotros nos centraremos solo en una posible que tiene que ver con pensar que lo que se devela tiene que ver con la función marco que cumplen y garantizan los encuadres institucionales. En este momento al hablar de la función marco nos referimos a la cualidad de sostén, soporte y andamiaje de la trama institucional, material y simbólica, de la carrera y de la universidad en tanto instituciones-organizaciones. Tal como lo señala Enriquez (2002)

"Nunca se ve la institución educativa, se ven universidades, escuelas, se ven organizaciones educativas que tienen la misión de mantener viva la institución de la educación, tienen que asegurar la transmisión de un modo de conocimiento, un modo de ser y de proseguir con la regulación global (...)" (pag.74)

Esta función también tiene que ver con los procesos de institucionalización que sostienen el desarrollo de la tarea primaria, la relación de los sujetos entre sí, con las instituciones en su carácter de normas, valores y mandatos, y de cada uno con su trabajo. Esta idea de sostén leída dinámicamente muestra la complejidad de un tipo de rela-

Llegados hasta aquí nos preguntamos qué ponen en evidencia, qué analizan en términos institucionales, políticos y organizacionales de la formación superior, entender las trayectorias de los estudiantes como una cuestión institucional.

ciones donde tanto el sujeto como el grupo es sostenido por esa trama y a la vez participa de la misma. Es decir que cada uno de nosotros en nuestras carreras y universidades formamos parte de ese marco, y a la vez somos sostenidos por el mismo.

Tal como lo enuncian numerosos psicoanalistas, se trata de una función muda, que se hace evidente cuando el colectivo institucional, o alguno de los que allí participan se plantean preguntas acerca de lo que pasa, o de lo que les pasa. Cuando esas situaciones al decir de Lourau (1975) provocan otra reflexión y se hace hablar a la organización.

Se deriva de lo dicho que es esperable entonces que se perciba la fragilidad del marco o la inadecuación de la estructura cuando se vuelve la atención sobre algún proceso, práctica o resultado institucional que se aleja de lo esperado o establecido, cuando algo habitual y por qué no natural interpela la cotidianeidad. Desde acá es que decimos que “se escucha” esta función y entonces, por ejemplo, se advierte: que el espacio y el tiempo no alcanzan para hacer lugar a experiencias formativas de diferente tipo, que los roles se desplazan y por momentos pueden desdibujarse, superponerse o dejar áreas de decisión vacantes. También que la tarea principal pierde centralidad o los medios se transforman en fines y las modalidades de trabajo habituales no alcanzan para dar respuesta a las situaciones que se plantean, etc. Es importante tener en cuenta que no estamos refiriéndonos necesariamente a una falla, a lo que funciona mal, sino a una característica de la dinámica institucional de cada carrera entendida como organización. También sabemos que todo esto puede ocurrir y no necesariamente interpelar a quienes están allí. Más de una respuesta conocida va en esta línea: “siempre fue así”, “se anotan para probar”, “esta carrera no es para cualquier estudiante”, etc.

Los discursos y prácticas consuetudinarias afianzadas en las culturas profesionales, institucionales, sociales y políticas ponen en evidencia un proceso de institucionalización permanente que, en el marco de las organizaciones educativas, tiende a estabilizar y sedimentar modalidades de funcionamiento, de trabajo, de resolver situaciones, de entender y diagnosticar la cotidianeidad, etc., de modo que a lo largo de la historia institucional se van fijando algunas constantes. En si-

multáneo presenta intersticios y espacios de fuga, como sí lo mismo que organiza, a la vez, pudiera desorganizar y conmover la dinámica institucional, y así en palabras de Cornu (2006) por qué no... otra cosa puede ocurrir. Desde aquí es que entendemos que el seguimiento, tratamiento y estudio de las trayectorias de los estudiantes opera como un analizador de la función marco de la institución cuando lleva a revisar algunas condiciones de la organización y sus relaciones. Así aparecen situaciones que implican tensiones y a veces llevan a promover cambios en el sentido de generar o crear algunas condiciones institucionales o modificar las existentes.

Veamos algunos ejemplos que no son excluyentes entre sí. En algunos casos, se cambian las normas y prescripciones, desde el plan de estudios y el régimen académico, hasta los sistemas de producción y circulación de información. En otros, se revisan los espacios y los tiempos y se redefine la oferta horaria, los cronogramas de cursado y los turnos de exámenes. También se generan dispositivos diferentes como son las tutorías, los talleres, los programas de acompañamiento específicos que pueden estar enfocados a cuestiones particulares del cursado como por ejemplo la evaluación o el desarrollo de las materias. En otros casos, se apunta a la revisión de las prácticas de enseñanza prestando especial atención a la definición de los propósitos formativos, los recortes de contenidos, los enfoques didácticos. A veces desde aquí se derivan propuestas renovadas de desarrollo profesional y actualización docente.

Ahora bien, sabemos que se pueden tomar todas estas decisiones y así y todo nos encontramos con situaciones institucionales donde la fragilidad del marco no cede. Seguramente podría esbozarse más de una razón. Ante esto señalaremos dos cuestiones que entendemos es necesario tener en cuenta cuando se toman decisiones respecto del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. La primera tiene que ver con atender la integralidad de las acciones, en el sentido de

(...) el seguimiento, tratamiento y estudio de las trayectorias de los estudiantes opera como un analizador de la función marco de la institución cuando lleva a revisar algunas condiciones de la organización y sus relaciones.

sostener el lazo o ligadura con las diferentes instancias y etapas del recorrido formativo en su conjunto. En este punto el alerta tiene que ver con la generación de acciones o dispositivos que por momentos quedan desvinculados, en términos generales, de ese recorrido y se asocian solo a momentos o situaciones específicas. Por ejemplo, ante la necesidad de trabajar con los estudiantes cuestiones relativas a la evaluación o la alfabetización académica, la pregunta que nos hacemos, en clave de lazo y ligadura, es si estas cuestiones se abordan de cara al rendimiento de los estudiantes o atraviesan las diferentes materias en sus propuestas de enseñanza. Otro ejemplo, tiene que ver con experiencias institucionales en las cuales, como ya dijimos, se generan dispositivos de acompañamiento para determinados momentos de la carrera donde se presentan situaciones de riesgo (el ingreso, el egreso, el promediar la cursada). Aquí nos preguntamos si estas acciones interpelan al proceso formativo en general más allá de esos momentos específicos.

La segunda cuestión se refiere a la necesidad de atención permanente de lo particular, lo idiosincrático de cada situación, para desde allí generar mediaciones entre los cambios que se proponen, los dispositivos que se crean y la realidad institucional. Una obviedad del tipo “un grupo no es igual a otro” advierte sobre la exigencia de revisar el grado de instrumentalización, de mecanización de algunas acciones, o a veces hasta su sofisticación, que puede llevar paradójicamente, a producir efectos contrarios a los esperados. Esto es así cuando se dan mecanismos de etiquetamiento, de segregación, de fragmentación y de sobreintervención de las experiencias formativas de los estudiantes. De aquí se desprende la necesidad de revisar permanentemente la tensión que atraviesa las diferentes propuestas y acciones en el marco de un movimiento, siempre dinámico, que se da entre la universalización y de algún modo, la homogeneización de los destinatarios y el atender, como tema central, las particularidades y las diferencias que se presentan.

Para concluir resta señalar que lo dicho hasta aquí se sostiene en algunos principios ineludibles: la responsabilidad del Estado respecto de garantizar el derecho a la educación, la confianza sobre cada uno de los que participan en una escena educativa y el reconocimiento de la formación como un acto político que nos concierne en tanto formadores.

No hay normas. Todos los hombres son excepciones a una regla que no existe. (Pessoa, 2005: 28)

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, J. (2005). “Complejidad y formación”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld (comps.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cornu, L. (2006). “Moverse en las preguntas”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Enriquez, E. (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En R. Kaës et al., La institución y las instituciones (pp. 84-119). Buenos Aires: Paidós.

----- (2002). “La institución y las organi-

zaciones en la educación y la formación”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Grupo Doce. (2001). “Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea”. Buenos Aires: Autor.

Hassoun, J. (1996). “Los contrabandistas de la memoria”. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Kaës, R. et al. (1989). “La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos”. Buenos Aires: Paidós.

Kaës, R. et al. (1998). “Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución”. Buenos Aires: Paidós.

Lapassade, G. (1977). “Grupos, organiza-

ciones e instituciones". Barcelona: Gedisa.

Lourau, R. (1975). "El análisis institucional". Buenos Aires: Amorrortu editores.

----- (1977). "Análisis institucional y socioanálisis". México, D.F.: Editorial Nueva Imagen.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). "Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pessoa, F. (2005). "Aforismos y afines". Buenos Aires: Emecé Editores.

Rancière, J. (2010). "El espectador emancipado". Buenos Aires: Bordes Manantial.

Todorov, T. (2011). "Nosotros y los otros". España: Siglo XXI.

Ulloa, F. (1995). "Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica". Buenos Aires: Paidós.

CV

* *Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización de posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora titular de Análisis Institucional de la escuela y de los grupos de aprendizaje, carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA y de Aspectos organizacionales y administrativos de la Educación Argentina en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA. Investigadora del IICE-UBA. Asesora institucional.*

Contacto: nicastrosandra@hotmail.com



“CHICOS... ¿LEYERON?”

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA sobre las prácticas de lectura en estudiantes de Sociología.

Galar, Santiago*,

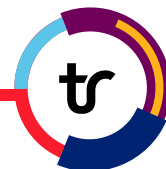
Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata y CONICET).

RESUMEN

El artículo se propone sistematizar reflexivamente una innovación educativa centrada en la implementación de estrategias didácticas en la instancia de trabajos prácticos de la materia Sociología de las Organizaciones de la carrera de Sociología (UNLP). Nos propusimos intervenir sobre una dificultad concreta: la falta de lectura de los/as estudiantes de los textos comunes para el desarrollo de los trabajos prácticos de la materia. Con estos fines realizamos una reconstrucción crítica de las prácticas bajo la forma de un diario de campo, distribuimos cuestionarios de respuestas abiertas y analizamos documentos producidos por la cátedra.

PALABRAS CLAVE

Prácticas de lectura; Estudiantes Universitarios/as; Sistematización de experiencias.



1. INTRODUCCIÓN.

La materia Sociología de las Organizaciones forma parte de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La cátedra posee dos instancias de clases teóricas, a cargo de profesores adjuntos, y cuatro comisiones de trabajos prácticos, dos de las cuales se encuentran a mi cargo. A los/as docentes a cargo se suman adscriptos/as alumnos/as que comparten el espacio de las clases teóricas y prácticas. Los actores que componemos la cátedra realizamos reuniones periódicas en las cuales reflexionamos y planteamos formas de intervenir sobre los problemas que detectamos en los procesos de formación.

Durante 2016 identificamos como problemática emergente la falta de lectura de los textos dispuestos en el programa, cuestión que dificultaba el desarrollo esperado de las clases. Los/as estudiantes reconocían no leer los textos y destacaban que las clases hubiesen sido más productivas en caso de haber realizado las lecturas correspondientes. La falta de lectura obligaba a la realización de introducciones expositivas sobre los temas a tratar, situación que entorpecía la dinámica de taller que intentábamos otorgarle al curso.

Frente a este escenario nos propusimos buscar estrategias didácticas que tuvieran como ejes

transversales la posibilidad de “trascender” a los textos académicos en el proceso de enseñanza como único acceso a los saberes en cuestión, pero también, paralelamente, incentivar la lectura en los/as estudiantes que participaban del curso. Nuestra intervención se ubica frente al síntoma de la problemática que identificamos, la falta de lectura de textos académicos, pero aborda los posibles sentidos de su emergencia: la sacralización de los textos académicos, la desmotivación de los/as estudiantes frente a los materiales y el carácter fragmentario otorgado a los textos. En otros términos, nos propusimos dotar de sentido a la lectura como una forma de incentivar su práctica. El objetivo del artículo es desarrollar un proceso de reflexión conceptual organizado sistemáticamente sobre los procesos generados y algunos resultados de la experiencia implementada en el marco de los prácticos de la materia. Estimamos que la

Nuestra intervención se ubica frente al síntoma de la problemática que identificamos, la falta de lectura de textos académicos, pero aborda los posibles sentidos de su emergencia: la sacralización de los textos académicos, la desmotivación de los/as estudiantes frente a los materiales y el carácter fragmentario otorgado a los textos.

sistematización posibilitará reflexiones que resultarán de interés a otros actores educativos preocupados por la falta de lectura. La sistematización se asienta en una metodología comprensivista en tanto se interesa por abordar los sentidos que los sujetos implicados en los procesos que nos interesan otorgan a sus acciones. La sistematización se basó en información proveniente de diversas fuentes. Bajo la forma de un diario se realizó una reconstrucción crítica de las prácticas desde el punto de vista del docente, enfatizando emergentes significativos producidos en el contexto áulico. Sistematizamos asimismo información proveniente de cuestionarios auto-administrados de respuestas abiertas que los/as docentes entregamos a los/as estudiantes que participaron de la experiencia. Finalmente, consultamos documentos producidos por la cátedra, tanto de circulación interna (planificación de clases, por ejemplo) como de circulación externa (cronograma de clases y programa de la materia, por ejemplo).

2. REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA.

Reflexionar sobre la práctica, siguiendo a Edelstein (2000), implica reconstruir críticamente la propia experiencia, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, sus acciones, decisiones y supuestos implicados. La reflexión implica la inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su propia experiencia, un mundo cargado de valoraciones, intercambios simbólicos y correspondencias afectivas. Organizamos a la práctica apelando al concepto de experiencia entendida como procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos, vividos por personas concretas (Jara Holliday, 2009). Bajo el rótulo de experiencia referimos a entramados vivos, complejos y multidimensionales, que incluyen factores objetivos y subjetivos. Es en tanto procesos inéditos e irrepetibles que las experiencias constituyen fuentes de aprendizaje que deben ser aprovechadas. Una vía para recuperar las experiencias es el ejercicio de sistematizarlas, lo que implica realizar una interpretación crítica de los procesos involucrados mediante el ordenamiento de sus lógicas, factores intervinientes, relaciones y efectos. Sistematizar una experiencia, en definitiva, implica extrañarse con miras a objetivar lo vivido (Jara Holliday, 2009).

La reflexión sobre la práctica forma parte de una búsqueda tendiente a construir, más no sea desde avances parciales, alternativas que brinden respuestas a problemas cotidianos en la enseñanza. El ejercicio habilita una reflexión sobre los procesos incluidos en la experiencia al tiempo que permite realizar aportes teóricos y prácticos a otros actores interesados. Este tipo de ejercicio recupera la dimensión colectiva en el análisis de la práctica de enseñanza. Sin embargo, la sistematización de experiencias no constituye una práctica priorizada por los/as docentes (Jara Holliday, 2003). Contar con un otro crítico que, en el marco de un proceso asentado en un método, devuelva imágenes que faciliten procesos de objetivación resulta tan importante como poco usual. Destacar el método, por lo demás, implica distinguir este ejercicio de las evaluaciones sobre los procesos de enseñanza compartidas por docentes en encuentros informales. La sistematización no sólo recupera la necesidad de evaluar las prácticas docentes sino que, simultáneamente, propone una herramienta teórico-metodológica para realizar esta reflexión.

3. DIMENSIONES CENTRALES DE LA EXPERIENCIA.

Un ejercicio contemplado en la propuesta de intervención era la presentación de los/as autores y los temas de las clases durante los minutos finales del encuentro inmediato anterior. El objetivo era brindar un marco de sentido a la lectura, orientar la atención a determinadas aristas de las producciones y generar expectativa sobre la próxima actividad. La lectura de nuestro diario de campo da cuenta de tres emergentes significativos derivados de este ejercicio. En primer lugar, el ejercicio podría ser negativo en lo relacionado con el aporte de atajos al proceso de aprendizaje en los términos de des-responsabilizar a los/as estudiantes. Concretamente, ante la pregunta realizada los/as estudiantes en lo atinente a si habían ampliado la información sobre los/as autores o acudido a la información brindada para guiar la lectura las respuestas fueron usualmente negativas. En segundo lugar, destacamos que el carácter interrumpido del curso, principalmente por un conflicto gremial sostenido durante 2017, complicó esta dinámica orientada a la articulación entre clases utilizando como vínculo a

la lectura¹. Los/as estudiantes, retomando la tensión entre el/la estudiante “ideal” y el/la “real” trabajada por Casco (2007), al finalizar una clase intensa y cansadora difícilmente presten especial atención a información que les será útil en dos o tres semanas, cuando preparen su participación para el próximo encuentro. En tercer lugar, destacamos el desarrollo más armónico del ejercicio durante la primera parte del curso, cuando la materia repara en escuelas de pensamiento y en autores/as centrales para el campo organizacional². El ofrecimiento de “hojas de ruta” de los textos, en los términos de Mateos (2009), resulta fundamental frente a este tipo de contenidos, más allá que toda obra intelectual deba ser contextualizada para comprender sus alcances, interlocutores e intereses.

Los/as docentes de los trabajos prácticos intervenimos en relación con los materiales propuestos para las clases. Los recursos utilizados en el marco de los trabajos prácticos de la materia adquirieron mayor diversidad en tanto sumamos registros no académicos apostando a su productividad analítica: crónicas, películas, diarios de campo, entrevistas, información institucional de organizaciones, artículos de divulgación, noticias, informes periodísticos audiovisuales. Intentamos acortar los materiales cuando estas producciones se extendían sobre contenidos que no eran significativos a los fines de la actividad. Procuramos dotar de sentido a la lectura haciendo que los/as estudiantes supieran que los materiales propuestos revestirían de relevancia para la dinámica de la clase y, por lo tanto, para su participación en la misma. En este sentido, recuperamos la propuesta de Lerner de Zunino (1984) según la cual la potencia del material didáctico se vincula a las posibilidades de que sea significativo desde el punto de vista de los/as estudiantes. Las formas de evaluación propuestas para los

parciales requirieron que los/as estudiantes plantearan con los textos relaciones diferentes de aquellas usualmente demandadas por otras cátedras de la carrera³. A diferencia de lo estipulado, debido a la sucesión de paros derivados del conflicto salarial docente, con miras a evitar la pérdida de clases, decidimos que el primer parcial no sería de carácter “presencial” sino “domiciliario”. En términos operativos, los/as estudiantes encontrarían una consigna en el campus virtual de la materia y deberían “subir” el parcial resuelto antes de un límite temporal. Llamó la atención de los/as estudiantes nuestra recomendación de alejarse de los textos luego de estudiarlos para poder ganar la autonomía necesaria para la resolución de una consigna que demandaba síntesis y apropiación de los contenidos. El segundo parcial retomaba el carácter “presencial”, pues se realizó en el aula, pero dislocaba otra característica usualmente incluida en los parciales de carreras sociales. Concretamente, no planteamos preguntas sobre los contenidos de los textos sino que propusimos analizar un caso empírico. La propuesta, contraria a lo que demandan la mayoría de las materias, suscitó ansiedades y preocupaciones. Pero el ejercicio también generó ganas e intriga en tanto los/as estudiantes, según sus palabras, vinculaban el ejercicio con un acercamiento a la práctica profesional del sociólogo/a.

Una cuestión a destacar son las valorizaciones sobre el rol activo del docente. De una parte, los/as estudiantes estimaron positivamente el interés del docente por mejorar la cátedra y atender a sus necesidades. “Los pibes parecen notar mi energía, así como manifiestan ganas de participar de los cambios que propongo”, escribí en mi diario luego de la primera clase. Luego agregué: “son estudiantes de sociología, supongo que valoran a la heterodoxia” (Nota de campo, 28/03/2017). Sin embargo,

¹ El carácter interrumpido se debió principalmente al conflicto salarial docente pero también a las semanas de exámenes finales y a las instancias de evaluación. Es decir, es producto de elementos estructurales, por lo tanto probablemente compartidos con otros espacios de formación universitaria, y elementos coyunturales, propios de nuestra experiencia y por lo tanto no directamente trasladables.

² La segunda parte de la materia no repara en escuelas y autores/as sino en dimensiones de análisis de las organizaciones como el poder, la cultura organizacional y las estructuras.

³ El Régimen de Enseñanza y Promoción vigente no refiere a la forma que debe adoptar la evaluación, más bien determina que los/as estudiantes deben aprobar “hasta dos parciales cuyos contenidos deberán responder a la temática de las actividades prácticas” (REP, Artículo 13). Sin embargo, más allá de esta apertura, los exámenes en las instancias prácticas suelen obedecer al esquema de preguntas y respuestas abiertas.

“Los pibes parecen notar mi energía, así como manifiestan ganas de participar de los cambios que propongo”, escribí en mi diario luego de la primera clase. Luego agregué: “son estudiantes de sociología, supongo que valoran a la heterodoxia” (Nota de campo, 28/03/2017).

por otro lado, en ocasiones los/as estudiantes parecían agobiados por la propuesta, como si les estresara el compromiso de tener que responder con interés al interés expresado por el docente en su tarea. Como si, en definitiva, fuera más sencillo transitar un

proceso más acorde a las competencias adquiridas como parte del oficio de estudiante: aprender contenidos, resolver parciales de preguntas y respuestas y completar guías de lectura.

4. LOS/AS ESTUDIANTES FRENTE A LA PROPUESTA.

En lo que sigue indagaremos sobre la experiencia de los/as estudiantes frente a la intervención implementada. Con este fin nos valdremos de los cuestionarios que los/as estudiantes respondieron en el último encuentro del curso. El instrumento consta de preguntas abiertas, con el objetivo que los/as estudiantes se expresaran sobre cuatro temas: las actividades realizadas, el trabajo de los/as docentes, la propuesta para mejorar las lecturas y la evaluación de su labor como estudiantes. La presentación de los/as autores y los temas de las clases en los encuentros anteriores fue retomada por un grupo importante de estudiantes. Ahora bien, según los/as estudiantes, este componente, útil en términos generales, fue perdiendo potencia a lo largo del curso. Entendemos que parte de esta pérdida de vitalidad se vincula a un elemento de carácter estructural del curso, que la primera parte del programa se dedique a escuelas y autores/as clásicos del campo organizacional, más propensos a historizaciones y contextualizaciones, y a uno coyuntural, la falta de continuidad en el brindado del curso debido al conflicto docente. Algunos cuestionarios recuperaron la música ambiental que en ocasiones escuchábamos en el aula. “Es un buen mecanismo de concentración”, “está bueno trabajar con música” y otras valoraciones por el estilo se repitieron en las producciones de los/as estudiantes. La presencia del componente en los cuestiona-

rios resulta interesante porque no formaba parte de la planificación de la intervención y porque los/as estudiantes recuperan así una práctica ligada con factores generales más vinculados a la motivación que a la lectura. Otro componente recuperado fue el ejercicio de “lecturas cruzadas”. Al menos en dos oportunidades propusimos a los/as estudiantes que en vez de leer los dos o tres textos requeridos por la actividad leyeran solo uno (o dos) en tanto trabajarían con un/a compañero/a que leería el restante. Buscábamos así que el compromiso de lectura no sea solamente con el docente o la actividad sino también con sus pares. “Está bueno trabajar cada tanto en grupos, sirve dividirse los textos con un compañero”, dice una de las producciones. De esta manera, los cuestionarios destacaron este componente bajo la idea del compromiso implicado en el trabajo con otros/as. Una parte central de la intervención fue la selección y edición de materiales para las clases. Los/as estudiantes destacaron en términos positivos esta selección de materiales al tiempo que valoraron su edición. En este sentido se expresó uno/a de ellos al afirmar: “muy buena selección de lecturas (en cantidad humanamente considerable y en calidad). Daban ganas de leer al ver que los textos eran amenos”. Dentro de la selección ponderaron particularmente los textos menos ligados al campo académico. Un/a estudiante sostuvo: “los textos son interesantes, especialmente los que no son tan académicos y mecánicos”. Por otro lado, complementariamente, los/as estudiantes consideraron a algunos materiales como “aburridos” aunque entendían que, por tratarse de autores/as centrales del campo académico, eran ineludibles. “Algunos textos son densos, pero si forman parte del campo es necesario acudir a ellos”, constituye un ejemplo. Los/as estudiantes entendieron a la selección y edición de textos como parte de la intervención y, por lo tanto, como una acción para motivar su lectura. Por lo demás, tratándose de estudiantes afiliados/as en términos académicos, manifestaron comprender que los textos académicos son ineludibles, que escapa a las posibilidades de los/as docentes el desplazarlos completamente por otro tipo de materiales. Resulta interesante destacar cuestiones asociadas al campus virtual que emergen en el análisis de los cuestionarios. En el campus vir-

Los/as estudiantes entendieron a la selección y edición de textos como parte de la intervención y, por lo tanto, como una acción para motivar su lectura. Por lo demás, tratándose de estudiantes afiliados/as en términos académicos, manifestaron comprender que los textos académicos son ineludibles, que escapa a las posibilidades de los/as docentes el desplazarlos completamente por otro tipo de materiales.

tual de la materia los/as estudiantes dispusieron de diversos elementos: cronograma tentativo de clases, guías de lecturas, listas de temas y textos para parciales, textos secundarios utilizados en las clases, notas de los parciales y casos para analizar. Además, cada semana se publicó un aviso sobre qué se trabajó la clase anterior y los lineamientos para el próximo encuentro. Visto

en términos retrospectivos, el campus virtual constituyó una parte central de la intervención en tanto proveía coordenadas generales del curso y materiales para la comprensión de las lecturas. Los/as estudiantes, por su parte, destacaron tibiamente la utilidad de este tipo de usos de la plataforma virtual. Más bien registramos propuestas que incluían al campus, como la necesidad de disponer de la totalidad de los textos en este espacio y el mejoramiento del dispositivo de forma tal que, por ejemplo, avise a los/as estudiantes de las novedades. Desde una mirada analítica, los/as estudiantes recuperaron la apelación a casos empíricos en dos registros. Los casos, en primer lugar, favorecieron el ejercicio de leer y la comprensión de los textos. "Las lecturas por momentos me parecían aburridas pero se hacían más dinámicas cuando se las relacionaba con casos más concretos". De esta manera, los/as estudiantes destacaron que el trabajo a partir de casos hizo "más dinámica" la lectura, "más fácil" el entendimiento de conceptos y que su disposición junto a textos "más teóricos" resultó "muy útil". Los casos, en segundo lugar, favorecieron la articulación entre teoría y práctica, algo fundamental para los/as estudiantes de cara a la inminente inmersión profesional como sociólogos/as. Un estudiante escribió: "siento que aprendí mucho sobre el análisis organizacional, sobre todo por los ejercicios de aplicación de los conceptos a casos (reales o inventados)". El carácter "tentativo" del cronograma de

lecturas entregado en el primer encuentro radicaba en la necesidad de buscar mejores materiales para determinadas clases. Algunas afirmaciones de los cuestionarios abiertos rescataron la necesidad de poseer y respetar un cronograma. "Está bueno que el cronograma de lecturas se respete bastante, porque permite saber con anticipación qué leer". Los emergentes no hacen más que confirmar la productividad del instrumento, más allá que por diversos motivos el cronograma no pudo ser respetado en la versión 2017 del curso.

Siguiendo a Casco (2007), la afiliación académica se produce cuando el/la ingresante logra una consonancia parcial con la cultura universitaria y emprende la construcción de una identidad nueva, un ejercicio que implica encarar un proceso de aculturación o de abandono parcial de la cultura propia. Los/as estudiantes, no sin limitaciones y problemas, para la instancia en la que cursan la materia han desarrollado las destrezas que les permiten comprender y producir textos académicos. Por este motivo, los desafíos con la lectura no son los mismos que aquellos divizados en el proceso de afiliación académica. Los nuevos desafíos, en todo caso, se vinculan a la necesidad de realizar las lecturas comunes para las clases o a habilitar formas de apropiación que permitan hacer usos prácticos de los contenidos. Conociendo su oficio, los/as estudiantes asumen la responsabilidad ante la falta de lectura al tiempo que despliegan estrategias que aprendieron a lo largo de la carrera para transitar exitosamente las clases incluso sin haber leído.

En relación con la idea de configuraciones didácticas de Lidwin (1997), entendemos que contenido y método constituyen dos dimensiones indisociables en toda propuesta pedagógica, dos dimensiones de las cuales el/la docente no puede des-responsabilizarse. Un aula con materiales diferentes e interacciones variadas, en el marco de una propuesta situada, puede habilitar un tipo particular de circulación y producción de conocimiento que fomente su apropiación por parte de los sujetos. El método es central para, en los términos de Edwards (mimeo), generar una relación de interioridad de los sujetos con el conocimiento. Por lo demás, esta relación dialéctica entre contenido y forma en la propuesta docente se enraíza en la intencionalidad con la cual el/la educador/a construye la clase. Referimos a

una intencionalidad conformada por el cruce de adscripciones teóricas, perspectivas ideológicas, trayectorias de vida y formativas. Un emergente del análisis, en este orden de cosas, fue que los/as estudiantes identificaran a las actividades incluidas en las planificaciones de las clases como motivaciones para la lectura de los textos. Las actividades propuestas fueron caracterizadas como “creativas”, “dinámicas” y “desestructuradas”. De esta manera, “las clases lograron hacer más dinámicos los textos” o “permitieron trabajar los textos de manera más dinámica”. La forma de la clase también reveló cierto poder heurístico de la forma sobre el contenido: “me parecieron muy buenas las propuestas porque ayudaban a entender mejor los textos”. El dispositivo toma fuerza en relación al modo o la forma de las actividades que van estructurando el programa de la materia, que funcionan como otro tipo de incentivo a la lectura. Destacamos finalmente la apelación a lo concreto en los cuestionarios, a la práctica profesional, como un incentivo para la lectura. “Me resultó más entretenido y aplicable el material de estudio en actividades en las que tengamos que participar y nos propongan cierto desafío para relacionar ambos”. En los términos de Schön (1992) uno de los desafíos actuales en el marco de la enseñanza es formar profesionales que puedan abordar problemas prácticos que en la realidad, antes que organizados como en los

En los términos de Schön (1992) uno de los desafíos actuales en el marco de la enseñanza es formar profesionales que puedan abordar problemas prácticos que en la realidad, antes que organizados como en los manuales de estudio, se presentan de manera compleja, incierta y conflictiva.

manuales de estudio, se presentan de manera compleja, incierta y conflictiva. Para los/as estudiantes analizar casos concretos permitió “poner a los conocimientos adquiridos en juego”, “articular los conceptos teóricos y prácticos”, “visibilizar contenido teórico”.

5. CONSIDERACIONES FINALES.

Destacamos la necesidad de (re)asumir nuestro rol como intelectuales transformativos/as de la realidad, en los términos de Giroux

(1990). Identificar dificultades y pensar estrategias situadas con miras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es un ejercicio constitutivo de la tarea docente. La práctica de sistematizar experiencias educativas, en tanto habilita una reflexión sobre estos procesos de carácter colectivo, es tan importante como poco transitada. En este proceso de construir problemas, complejizar situaciones y reflexionar sobre nuestra práctica resulta importante, indiscutiblemente, asumirnos como parte de los problemas que identificamos. La intervención, en términos generales, evidenció ser productiva en relación con el problema que motivó su implementación. Tanto en el diario del docente como en los cuestionarios emergen valoraciones positivas sobre diversos aspectos de la intervención y propuestas con miras a mejorar la dinámica de su implementación. Enfatizamos cuatro tipos de elementos de diverso orden que actuaron en sinergia y posibilitaron la efectividad de la intervención.

En primer lugar, destacamos la necesidad de que los/as docentes orientan parte de su energía a la búsqueda de materiales que resulten potentes y significativos desde el punto de vista de los/as estudiantes. Materiales que inspiren y promuevan el interés. Materiales que excedan a los textos estrictamente académicos. Materiales que deben ser editados, acortados, combinados. Materiales que deben ser reflexionados.

En segundo lugar, subrayamos la necesidad de prestar atención a la propuesta de actividades que, en clase y fuera de la clase, inviten a la lectura. Poder ampliar el abanico de la propuesta del trabajo evidenció ser importante para la promoción de la lectura. Entre las actividades, cabe destacar, incluimos a las evaluaciones, a las formas que otorgamos a los parciales. En tercer lugar, resaltamos cuestiones vinculadas al acceso de los textos: poder plantear un cronograma de lecturas que se respete, garantizar la disponibilidad de los textos en las diversas plataformas, invitar a los/as estudiantes a llevar el texto a la clase en sus diferentes soportes. En cuarto lugar, creemos fundamental la práctica transversal de otorgar sentido a la lectura que se propone. Explicar cuál será su utilidad, explicar su contexto de producción, interesar a los/as estudiantes para que busquen datos de los/as autores/as, explicar por qué se encuentra en el programa de la materia, cuál es

su relevancia en relación al contexto actual. Creemos, finalmente, que parte fundamental para entender y afrontar el problema de la falta de lectura de textos implica movernos en la tensión entre promover la lectura y amoldarnos como docentes a los contornos de la figura del estudiante real. Comprender las motivaciones y limitaciones de los/

as estudiantes de carne y hueso sin resignar nuestros objetivos como docentes. Por cierto recordando que nuestra meta no es que los pibes lean sino que los pibes aprendan. Sin dejar de poner en juego que nosotros/as también fuimos pibes que en ocasiones, pese a nuestra mirada idealizada del pasado, no llegábamos a leer para las cursadas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual", ponencia presentada en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano - La universidad como objeto de investigación, Tandil, Argentina.

Edelstein, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar", Revista IICE, Año IX, N° 17, pp.1-9.

Edwards, V. (mimeo). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Disponible en <https://es.scribd.com/document/125942586/El-conocimiento-escolar-como-logica-particular-de-apropiacion-y-alienacion>.

Giroux, H. (1990). "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Buenos Aires, Paidós.

Jara Holliday, O. (2003). "Para sistematizar experiencias", Innovando, N°20, pp.2-16.

Jara Holliday, O. (2009). "La sistematiza-

ción de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica", *Diálogo de saberes*, N°3, pp.118-129.

Lerner de Zunino, D. (1984). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético", ponencia presentada en Simposio sobre la enseñanza de la comprensión de la Lectura, Caracas, Venezuela.

Litwin, E. (1997). "Configuraciones didácticas". Buenos Aires, Paidós.

Mateos, M. (2009). "Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva", en Pozo, J. I. y del Puy Pérez Echevarría, M. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, Ediciones Morata.

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Barcelona, Paidós.

CV

* Sociólogo, doctor en ciencias sociales y especialista en docencia universitaria. Profesor en el Departamento de Sociología y en la Maestría en Ciencias Sociales, FaHCE-UNLP.

Contacto: santiago_galar@hotmail.com

LA IMAGEN EN HISTOLOGÍA. Puente hacia la comprensión y la apropiación de contenidos.

Anselmino, Cristina E.*

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

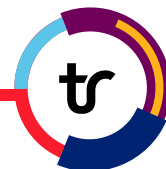
RESUMEN

En el trabajo desarrollo una estrategia para la enseñanza de contenidos de histología en la Facultad de Odontología de la UNLP.

Dado que la imagen es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la histología y considerando su importancia, se incorpora el uso de imágenes dentro de una construcción metodológica con la finalidad de favorecer la enseñanza de los contenidos de la asignatura. A su vez se propicia el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y representación gráfica utilizando dichas imágenes con la finalidad de favorecer el proceso de aprendizaje. La propuesta incluye la práctica del dibujo como una habilidad a desarrollar, junto con la lectura y la escritura a modo de herramientas necesarias para que el estudiante aprenda a estudiar los contenidos específicos y a plasmar sus conocimientos en producciones propias a través de las cuales será evaluado.

PALABRAS CLAVE

Histología; Imagen;
Enseñanza; Aprendizaje.



El presente trabajo contiene los aspectos más destacados de mi TFI de la Especialización en Docencia Universitaria. Dicho trabajo fue desarrollado en base al análisis y a la reflexión de las dificultades que presentan los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología de la UNLP en cuanto a la comprensión de ciertos contenidos curriculares de la asignatura Histología y Embriología. Analizo algunos aspectos particulares que presenta la enseñanza de la histología como ciencia morfológica relacionándolos con la necesidad de reforzar en los estudiantes de primer año la práctica de tres habilidades básicas para el estudio en la universidad como son la lectura comprensiva, la escritura y el dibujo. La reflexión alrededor de estas cuestiones me ha llevado al diseño de una estrategia que ayude a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para incorporar los contenidos de la asignatura, con el fin de lograr un aprendizaje significativo y su autonomía en el estudio.

ENSEÑAR Y APRENDER HISTOLOGÍA.

La histología es una disciplina extensa, con terminología específica compleja, características que incrementan la dificultad para su estudio por parte de los estudiantes de primer año. Para aprender histología, como en otras asignaturas básicas -anatomía y embriología por

ejemplo- los alumnos deben incorporar toda una nueva terminología que será la que utilizarán en el resto de la carrera y durante su vida profesional. La incorporación de la nueva nomenclatura se debe enseñar en forma paulatina pues las dificultades que se presentan en este aprendizaje son similares a las que suceden en el aprendizaje de un nuevo idioma (Zucolilli 2012). Es necesario muchas veces desarrollar recursos memorísticos para incorporar la gran cantidad de nuevos términos. Son varios los recursos que se utilizan en la universidad para enseñar histología.

» **Libros de texto:** Son un recurso tradicional y muchas veces, tal como lo enuncia González (2003) son los únicos materiales curriculares a los que accede el alumnado, adquiriendo en consecuencia un papel protagónico.

» **Preparaciones histológicas:** Las cuales son observadas en forma directa a través de un microscopio óptico, instrumento que permite ampliar el objeto de estudio que no es visible a simple vista. Tienen por finalidad identificar y comprender los principios generales y las particularidades especiales en lo que se refiere a la estructura de las células, los tejidos y los órganos.

» **Imágenes:** Son elementos fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje de la histología. Comprenden las ilustraciones científicas, esquemas, fotografías analógicas o digitales, microfotografías, etc. Se utilizan como refe-

rentes continuos, tanto en los textos de la disciplina como en el desarrollo de las clases para facilitar la comprensión de la información y como complemento en la interpretación de los preparados histológicos.

» **Maquetas:** Como método de representación tridimensional permiten hacer comprensibles y fácilmente interpretables las características y la organización de las estructuras estudiadas.

» **Otros medios audiovisuales:** videos, proyección de preparados histológicos de microscopía óptica o electrónica, atlas interactivos, blogs educativos, etc.

Más allá de la importancia y el uso que cada docente pueda dar a los diferentes recursos, la enseñanza de la histología gira en torno al uso de la imagen como instrumento de comunicación, dado que ésta permite representar, comprender y organizar las estructuras que deben ser descriptas.

Es por esto que González y Barbeito (2011; 10) afirman que:

En el campo específico de la enseñanza y el aprendizaje de la histología, los materiales gráficos son un referente continuo para docentes y estudiantes.

Por su aporte permanente en las prácticas de enseñanza de histología para facilitar el diagnóstico de preparados es que los libros de texto de la disciplina siempre contienen imágenes.

LA IMAGEN: NUESTRO ALIADO EN EL AULA.

La histología es una disciplina visual y por lo tanto debe valerse constantemente de las imágenes para su enseñanza, su aprendizaje y su comunicación.

El uso pedagógico de la imagen data ya de tiempos de Comenio (Siglo XVII) quien aconsejaba su uso con el fin de impresionar los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos (Anijovich y Mora 2010). En las décadas de los 60 y 70 eran usadas en las aulas escolares con una función básicamente informativa. En la actualidad se tiende a utilizarlas con el fin de focalizar algún aspecto particular de lo que se está enseñando y así contribuir a su comprensión. Desde mi perspectiva, las ilustraciones son las imágenes que, en histología, mejor contribuyen a una primera comprensión de estructuras complejas por parte de los estudiantes, para luego poder interpretar esas mismas estructuras en imágenes de preparaciones histológicas

y realizar un correcto diagnóstico. La ilustración es una imagen específica, de carácter exclusivamente gráfico, que acompaña textos escritos con la intención de completar su información. Al tratarse de una forma de comunicación este tipo de imágenes acompañan, describen, aclaran, ilustran el trabajo escrito dentro del cual están incluidas (Migoya 2014).

Estas ilustraciones pueden encontrarse en los libros de texto o bien formar parte de un atlas de esquemas. Se trata de ilustraciones figurativas, o sea que tienen carácter descriptivo y su finalidad es la percepción del contenido imitando la realidad. Al establecer relación con el texto, las ilustraciones mejoran el recuerdo y facilitan su comprensión. Meinardi (2010) refiere que la observación no depende sólo de lo observado sino también del observador, dependiendo lo que observa de sus conocimientos previos. Por eso la observación no es, ni puede ser anterior a la teoría dado que en el lenguaje visual el significado se suele establecer por analogías con elementos reales conocidos.

Las representaciones visuales en biología tienen características específicas. Son representaciones que a menudo tienen que reflejar tres dimensiones; muestran estructuras que contienen otras estructuras internas y requieren representaciones con cortes de estructuras específicos (sagital, transversal, longitudinal, etc.). De acuerdo con Constable, Campbell y Brown citados por Postigo y López Manjón (2012) los estudiantes tienen dificultades para interpretar las representaciones visuales en biología porque desconocen las convenciones implicadas, fundamentalmente las que hacen referencia a estructuras internas representadas en distintos tipos de cortes. En este sentido, en ocasión del desarrollo de mi TFI realicé una encuesta entre mis alumnos para indagar acerca del uso que hacían de la imagen para estudiar histología. En uno de los puntos del cuestionario administrado se les solicitaba que indicaran 4 dificultades con las que se habían enfrentado al estudiar los contenidos de la asignatura. Los resultados mostraron que, en segundo lugar como dificultad, se nombró a las imágenes en cuanto a su interpretación, descripción y representación. Cabe destacar que el primer lugar fue ocupado por la extensión de los contenidos de la asignatura. Debido a la complejidad de ciertas estructuras y a que la manera de representación de un

objeto no es absoluta pues depende de la tarea de aprendizaje que se pretenda, es que se necesita cierta ayuda, por parte del docente, para la interpretación de las ilustraciones que aparecen en la bibliografía de la asignatura. Se impone entonces la necesidad de acompañar a los estudiantes en el manejo de los textos de estudio desde la interpretación de las imágenes que contienen, pues a veces la imagen es el único referente accesible para el estudiante.

Se impone entonces la necesidad de acompañar a los estudiantes en el manejo de los textos de estudio desde la interpretación de las imágenes que contienen, pues a veces la imagen es el único referente accesible para el estudiante.

Desde esta perspectiva podemos hablar de la necesidad de una alfabetización científico-visual en la universidad con la intención de dotar a los estudiantes de herramientas cognitivas que faciliten su integración a la comunidad científica.

En el lenguaje visual no todo vale si evaluamos la imagen desde el punto de vista didáctico. Es necesario que el docente seleccione las imágenes e incluso, en algunas oportunidades, las transforme o cree otras nuevas. De la misma manera, así como en el aula se trabaja sobre los textos, se debe trabajar con las imágenes desde lo visual; aprender a ver, apreciar, criticar lo relacionado con las imágenes permite conocer qué dicen y hacerlas decir (Branda y Cuenya 2014). El trabajo frente a una imagen comprende primero la enumeración, luego la descripción y por último la interpretación (Baullade 1962).

DESARROLLO Y JUSTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PROPUESTA.

Como docentes nos corresponde generar estrategias que permitan desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias para incorporar los contenidos de cada asignatura. En histología existen estructuras que, por su organización tisular presentan un alto grado de complejidad estructural por lo cual son más difíciles de comprender e interpretar por parte de los estudiantes.

Para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esas estructuras complejas he desarrollado una estrategia que contempla la utilización de diferentes imágenes selecciona-

das por el docente para complementar y ampliar aquellas presentes en los textos, sumando también nuevas representaciones creadas por los propios estudiantes. Asocio asimismo al uso de la imagen, otras estrategias de aprendizaje como son la lectura comprensiva y la escritura. De esta manera, junto con el desarrollo de los contenidos, los alumnos van ejecutando otras habilidades metacognitivas que le facilitarán su comprensión y su apropiación. La propuesta presenta a la imagen como elemento central alrededor del cual se genera un ejercicio de lectura comprensiva y escritura descriptiva. A partir del desarrollo escrito, surge la producción de un nuevo dibujo que operará como síntesis completando la función transformadora de la imagen ausente, según González (2003), en los libros de texto utilizados en la universidad.

El uso de la imagen es llevado a cabo de manera diferente a la clásica función de complementar una explicación; se la relaciona con otras actividades metacognitivas y posiciona al alumno en el rol de generador de su propio material de estudio como complemento de textos y apuntes. El desarrollo de esta práctica requiere de un entrenamiento y de un acompañamiento personalizado del docente a fin de ayudar al alumno en las dificultades que pudieran presentarse en lo referente a las operaciones involucradas (lectura, escritura y representación gráfica). Es por esta razón que el trabajo con imágenes debe comenzar desde el desarrollo de los primeros contenidos de la asignatura con la finalidad de educar la mirada de los alumnos para que comiencen a interpretar el lenguaje visual propio de la disciplina y ya tengan un determinado entrenamiento a la hora de abordar el estudio de las estructuras más complejas. Toda imagen emite señales que serán interpretadas por el sujeto en base a una experiencia o conocimiento previo. La teoría es aportada por el docente a través de la descripción de las estructuras representadas en la imagen guiando su lectura o bien a través de la lectura realizada por los propios alumnos, trabajando preferentemente en pequeños grupos. La lectura del texto a la par de la lectura de la imagen efectuando la observación, el análisis y el reconocimiento de las estructuras presentes, ayuda a la comprensión e integración de los conceptos. Luego de la lectura y con el apoyo de las ilustraciones cada alumno realiza su propio dibujo de la estructura estudiada. Plasmar en

un dibujo lo observado, analizando formas, detalles y relaciones ayuda a comprender y a comunicar lo comprendido con un nivel de síntesis mayor que el resumen escrito.

El siguiente paso es la descripción de la imagen. Para esto, cada estudiante debe escribir un texto con el fin de explicar lo dibujado y con la intención de que sea leído por otra persona. Sabemos que para adueñarse de cualquier contenido es necesaria su reconstrucción una y otra vez. Esta estrategia genera la posibilidad de desarrollar tres habilidades diferentes alrededor del mismo contenido con lo cual se refuerza el aprendizaje de tres maneras distintas evitando repeticiones que pueden resultar tediosas a la hora de estudiar.

Como producción se obtiene un resumen propio e individual y una representación gráfica basada en el texto y en las ilustraciones consultadas. La intervención actúa como una estrategia facilitadora del aprendizaje dado que: promueve la lectura comprensiva generando una nueva situación; ayuda al análisis del texto operando como una situación de resolución de problemas -el dibujo puede considerarse el problema a resolver-; ofrece una opción en lo referente a lo que el alumno debe hacer con lo leído; el dibujo ayuda a organizar el discurso y a reformular la escritura como proceso de aprendizaje; favorece la reflexión; permite la retroalimentación y el seguimiento por parte del docente; es un desafío práctico para el alumno, tornándose en una tarea significativa y relevante para el estudio. Esta producción propia de cada alumno opera como ejercicio de reducción de contenidos y puede ser utilizada a modo de material de estudio en la instancia de la evaluación.

Desde la perspectiva del docente los dibujos realizados facilitan la evaluación del proceso de aprendizaje que realiza el alumno, permitiendo la retroalimentación inmediata para corregir errores durante el desarrollo de la clase. También permiten la coevaluación entre pares y la sociabilización del conocimiento de nuevos saberes o formas de representación que pudieran surgir, sobre todo si se trabaja en forma grupal. Como método de evaluación, la intervención propicia la evaluación formativa ya que su puesta en práctica permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo, es contemporánea a los procesos de aprendizaje y la

información recogida permite mejorar los procesos evaluados. (Anijovich 2010:129) Además, a través de este trabajo con imágenes en el aula, se van produciendo verdaderas evaluaciones (Celman 1998) entre el docente

y los alumnos. Esto se produce al ir relacionando datos, intentando la formulación de hipótesis y la emisión de juicios sobre el material disponible. Juntos, alumnos y docente, podrán ir analizando qué ocurre, cómo ocurre y por qué ocurre. A su vez las producciones de los alumnos permiten al docente recapacitar acerca de por qué son esos los resultados y no otros, vislumbrar coincidencias y heterogeneidades en el grupo y decidir qué medidas son posibles y necesarias para mejorar el proceso y el producto.

La descripción de las imágenes y la producción de nuevas representaciones gráficas favorecen dos procesos valiosos a la hora de aprender y avanzar sobre lo aprendido; éstos son la retroalimentación, tanto con el docente como entre pares, y la autoevaluación. La retroalimentación es un proceso que impacta sobre los conocimientos y sobre sus procesos de aprendizaje, favorece la motivación e influye en acciones futuras. Es un espacio de diálogo inmediato y continuo que orienta al alumno a fin de lograr una mejora en el futuro. La retroalimentación entre pares tiende a la metacognición dado que el alumno debe hacer explícitas sus estrategias de aprendizaje.

La autoevaluación se produce ante la posibilidad de que el alumno coteje sus producciones gráficas y escritas con las fuentes y con las de sus compañeros. Además de analizar la retroalimentación provista por el docente. A través de la autoevaluación el alumno monitorea y autorregula sus propios aprendizajes. Con la intención de mejorar su aprendizaje, reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite juicios de valor en base a criterios preestablecidos. El docente a través de la retroalimentación dará las pautas que ayuden a clarificar los objetivos, los criterios y los estándares. Es importante en esta instancia que exista documentación escrita de manera que pueda usarse como referencia. La evaluación entre pares y la retroalimentación

(...) a través de este trabajo con imágenes en el aula, se van produciendo verdaderas evaluaciones (Celman 1998) entre el docente y los alumnos.

llevan a formar un *aprendiz autónomo* (Anijovich 2010), objetivo primordial de la tarea del docente de primer año que busca favorecer la afiliación intelectual del estudiante universitario.

CONCLUSIÓN:

Considero que, como docentes de primer año, debemos no sólo transmitir los contenidos disciplinares a nuestros estudiantes sino, también debemos fomentar el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas que les permitirán adquirir la autonomía en el estudio. Con lo expuesto en el texto pretendo destacar que la lectura de imágenes y la representación gráfica son dos habilidades fundamentales para aprender histología. Dado que el manejo de estas prácticas, junto con la escri-

tura descriptiva, son requeridas en las instancias de evaluación, es que se hace necesaria la enseñanza y el acompañamiento del estudiante a la hora de desarrollar las habilidades mencionadas de manera tal que pasen a formar parte de los contenidos a enseñar junto con aquellos que son específicos de la disciplina. La estrategia presentada puede ser, sin duda, una manera de lograrlo pero su desarrollo cumpliría una misión más completa si pudiera ser la base para la reflexión acerca de otras prácticas y el punto de partida para la generación de nuevas intervenciones.

(...) la lectura de imágenes y la representación gráfica son dos habilidades fundamentales para aprender histología.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R (comp.) (2010). "La evaluación significativa". Buenos Aires. Ed. Paidós

Anijovich, R y Mora, S. (2010). "Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula". Buenos Aires. Aique Grupo Edit

Branda, J; Cuenya, A. (2014). "Comunicación Visual. Reflexión y práctica de la enseñanza". Libros de cátedra. Edulp. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/35993/Documento_completo.pdf?sequence=1 Consultado: 11/2/2017

Bullaude, J. (1962). "El nuevo mundo de la imagen. Introducción a los medios audiovisuales". Buenos Aires. EUDEBA

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós Educa

González, N. (2003). "Las imágenes en los textos de histología utilizados en el nivel universitario de educación". Tesis de Maestría. Universidad de Alcalá. España. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

González, N y Barbeito, G. (2011). "Taxono-

mía y funciones cognitivas de los materiales gráficos en los libros de texto de histología". Cs. Morfol. 2011. Vol. 13, N° 2 pp. 9-12.

Meinardi, E. (2010). "Educar en ciencias". Buenos Aires. Ed. Paidós.

Migoya, A. (2014). "La ilustración científica como disciplina, planteamiento de una mirada y posibilidad de su enseñanza en la Universidad". Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46567>. Consultado 11/2/2017.

Postigo, Y; López Manjón, A. (2012). "Representaciones visuales del cuerpo humano. Análisis de los nuevos libros de primaria de ciencias naturales en la reforma educativa mexicana". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2012. Vol. 17. Num. 53. pp. 593-623.

Zucolilli, G. (2012). "El perfil y el desempeño académico de los estudiantes en los ciclos de las ciencias morfológicas veterinarias". Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36077>. Consultado 11/2/2017

CV

** Odontóloga. Especialista en Ortodoncia, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Maestranda en Educación Odontológica, UNLP. Auxiliar Docente en la Asignatura Histología y Embriología, Cursos I y II en la Facultad de Odontología, UNLP.*

Contacto: anselce@yahoo.com.ar

¿UN TALLER EN LA CÁTEDRA? taller de análisis y reflexión SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA *en la Cátedra de Zoología III (Vertebrados).*

Pelichotti, Paolina E.*

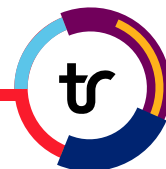
Facultad de Ciencias Naturales y Museo | UNLP | Argentina.

RESUMEN

El presente artículo radica en el desarrollo de una propuesta de innovación a través del diseño de un taller de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en el ámbito de la cátedra de Zoología III (Vertebrados) - FCNyM, UNLP. El mismo, surge a partir de la revisión y síntesis del Trabajo Final presentado en la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Entendiendo a las prácticas de enseñanza como parte de las prácticas sociales; el proyecto tiene como eje la intencionalidad de promover la reflexión y objetivación colectiva, focalizando en aspectos claves de las prácticas de enseñanza desde un marco analítico propio de las estrategias de formación docente. De esta manera, a través del taller, se propone abordar problemáticas que se evidencian en estrategias de enseñanza en buena medida naturalizadas en el contexto de la Facultad que, de algún modo, obstaculizan la apertura a construcción de configuraciones realmente alternativas en pos de contribuir al aprendizaje significativo crítico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Taller; Reflexión; Práctica de enseñanza.



El interés por el diseño y propuesta, al interior de la cátedra, de un espacio de análisis y reflexión de las propias prácticas de enseñanza, surge en el marco de la trayectoria formativa en la Especialización en Docencia Universitaria; a partir de la reflexión, de que cuando los docentes tomamos decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo hacemos consciente o no, desde determinadas concepciones en torno a qué es el conocimiento, el aprendizaje, y cuál es la función social de la educación en el contexto en el que trabajamos. En este sentido, la propuesta del taller abre, la posibilidad de contribuir a mejorar los procesos de trabajo del equipo docente desde lo colectivo; siendo este el punto de partida para reconocer los puntos críticos que presentan nuestras prácticas de enseñanza. Entendiendo, por la naturaleza de las problemáticas a desarrollar, que difícilmente se podrían modificar algunos instrumentos o recursos educativos, si la forma en que se implementan parten de la misma concepción pedagógica.

CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE PROBLEMÁTICAS.

La asignatura **Zoología III (Vertebrados)** se encuentra en el tramo medio del Plan de estudios de las carreras de Licenciatura en Biología con orientación en Zoología, Ecología y

Paleontología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la UNLP. Respecto al **Programa de la asignatura**, el eje del mismo, es el reconocimiento y estudio de la sistemática (basada en la filogenia del grupo) y la diversidad del Phylum Chordata;

del que se desprenden dos ejes secundarios: la distribución geográfica de los grupos, con énfasis en fauna Neotropical (Biogeografía) y, su importancia ecológica/ económica. Está organizado en diecisiete unidades temáticas conceptuales desarrolladas en dieciocho trabajos prácticos. La secuencia de los mismos responde a la historia evolutiva del grupo en cuestión, abordada en los prácticos principalmente a partir del reconocimiento del material biológico, formas de vida, la definición de los grupos taxonómico y su ubicación sistemática. El **régimen de cursada** es anual, se divide en: un espacio teórico, de carácter optativo para los estudiantes, a cargo del profesor titular y del adjunto; y una instancia práctica, de carácter obligatorio para los estudiantes,

(...) cuando los docentes tomamos decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo hacemos consciente o no, desde determinadas concepciones en torno a qué es el conocimiento, el aprendizaje, y cuál es la función social de la educación en el contexto en el que trabajamos.

a cargo de los jefes de trabajos prácticos (JTP) y de los ayudantes (diplomados y alumnos), estructurados en cuatro comisiones.

En relación a la **configuración de los Trabajos Prácticos** (TP) generalmente se diferencian tres momentos. El primero, consiste en una introducción teórica, a cargo del JTP donde expone el marco teórico específico de los grupos taxonómicos a abordar y su ubicación sistemática. Un segundo momento donde los estudiantes, siguiendo una guía de trabajo, con la asistencia y aporte teóricos conceptuales de los ayudantes, interactúan con el material biológico utilizando para esto herramientas tales como las claves dicotómicas¹. En un tercer momento, a modo de cierre, el JTP realiza una exposición, dando cuenta tanto de la sistemática y la distribución geográfica, repasando características biológicas que definen a los grupos taxonómicos trabajados.

Para la **acreditación** de la materia, el estudiante, debe aprobar primero la cursada; cuyo requisito es la asistencia, realización de los trabajos prácticos y aprobación de dos evaluaciones parciales para luego poder acceder al examen final; siendo para ambos casos, el examen oral individual, la modalidad de evaluación.

DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.

Una de las problemáticas señaladas como recurrentes en la cátedra, a la que los docentes hacemos referencia, es el escaso número de alumnos que estudian o al menos leen previamente a cada trabajo práctico y, en la mayoría de los casos, lo posponen hasta la semana de evaluaciones parciales. Esta situación pareciera que está naturalizada y aceptada, no sólo por los estudiantes sino también por los docentes, ya que plantean que los estudiantes son los responsables.

Por su parte, a través del diálogo con los estudiantes, se puede reafirmar que la reflexión sobre la importancia del estudio previo a los trabajos prácticos la realizan en la semana del examen parcial, ante la necesidad de aplicación de conocimiento, y de la acreditación. Otra cuestión, relacionada con esta problemá-

tica, es el uso de las claves dicotómicas como recursos didácticos. En La FCNyM hay una larga tradición y naturalización sobre el uso de este instrumento en las asignaturas cuyo eje curricular es la sistemática. Habitualmente esta actividad se realiza de forma tal que, el estudiante va "pasando", al ejemplar por las diferentes alternativas que la clave ofrece, en forma automática, a modo de "cinta transportadora", prestan atención sólo a los caracteres que la misma propone. Siendo indiscutible la relevancia de estos instrumentos en el campo laboral de la biología para arribar a la determinación de especies u otros grupos taxonómicos; y por esto, necesarias para trabajar y ejercitar durante las cursadas; sin el estudio o, al menos una lectura previa, con los tiempos de las clases y las actividades que las guías de trabajos proponen, la utilización de las claves dicotómicas sólo colabora en la adquisición de los conocimientos de forma fragmentaria, memorística y repetitiva. Así, los estudiantes pueden trabajar con el material y cumplir el trabajo práctico casi sin necesidad de apelar al estudio previo del mismo; incluso sin observar el material en su totalidad. Lejos de constituir un reclamo, el planteo de los docentes de la cátedra sobre la falta de estudio y aprovechamiento consecuente de los trabajos prácticos, se realiza desde la resignación, y sin generar intervenciones profundas en torno al tema. Por otro lado, podría señalarse que esto pueda deberse también al modo de entender a la docencia en la universidad, lo que involucra otras cuestiones más profundas: el imaginario del quehacer docente y del alumno, así como la reproducción de prácticas internalizadas desde nuestra biografía de estudiantes universitarios.

Aunque los estudiantes tienen gran responsabilidad en su formación, la falta de estudio puede deberse a múltiples factores y condicionantes; siendo importante destacar acá, la parte de responsabilidad que, como docentes nos corresponde, basados en nuestra función principal de colaborar y habilitar la construcción de los conocimientos de forma significativa, y no de una "bajada" de los mismos.

¹ Clave dicotómica es una herramienta utilizada en sistemática, que permite determinar el grupo al que pertenece un organismo. Se basa en definiciones de caracteres; donde se obtienen dos soluciones posibles, en función de si la muestra tiene o no, determinado carácter; a partir de la selección, se va recorriendo el camino hasta llegar a identificar al organismo o grupo de pertenencia.

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.

En base a aspectos centrales del trabajo original (TIF² de la Especialización), es necesario como punto de partida mencionar, que la propuesta entiende a las prácticas de enseñanza como una parte de las prácticas docentes y, éstas a su vez incluidas dentro las prácticas sociales con todo lo que esto conlleva (Edelstein 1995; 2002). En este sentido, la intervención educativa, al igual que la práctica, se considera un proceso complejo atravesado por múltiples dimensiones. El diseño de esta propuesta se plantea acorde a la concepción de innovación educativa que desarrolla Lucarelli donde “El origen o surgimiento de una innovación responde a la detección de un problema en la práctica cotidiana cuya percepción produce preocupación en el/los docentes y los moviliza tras su resolución” (Lucarelli, 2010:24). Así, la intervención se propone como una acción intrínseca donde, acorde al planteo de Remedi (2004) y otros autores, la misma se ve como una mediación, ubicarse entre situaciones instituidas e instituyentes. En el contexto de la cátedra, se podría aseverar que la intervención involucra poder negociar con el habitus de un campo disciplinar, pensándola como un encuentro con el otro y con las diferencias. Siendo, la idea central del proyecto promover otra manera de pensar la enseñanza, resignificándola y posibilitando, como Edelstein manifiesta, “...el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995:83). De acuerdo a lo anterior y la naturaleza de la intervención, con base en C. Davini y G. Edelstein, **el taller**, se considera como un dispositivo privilegiado de análisis y reflexión en torno a las prácticas docentes, que da lugar a la resignificación de las mismas. Entendiéndolo según Davini (2016), como una estrategia participativa que tiene por objeto llegar a una propuesta en conjunto, para la resolución de un problema o desarrollar una propuesta de acción docente. Donde “...los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones

intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en Taller.” (Edelstein, 2000:7). Recuperándose, como eje que configura la estructura episódica del mismo, a la propuesta de Davini, de generar dispositivos de formación como una trama de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global” (Davini, 1995:144-146). De esta forma se plantea al taller con, una lógica secuencial integrada de acciones en los diferentes encuentros y momentos, con fases o instancias: de análisis e identificación de dimensiones, de teorización en relación a marcos conceptuales, y síntesis. Por otro parte, **la reflexión**, acorde con Edelstein (2000), se considera como central, que la misma se convoque tanto por el contenido como por los modos de abordarla a lo largo de todo el taller. En este sentido, la reflexión será entendida como “el proceso de reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva)”; donde, a partir de la problematización y el análisis de las prácticas, se ponen en tensión situaciones, acciones y decisiones, así como los supuestos implicados. (Edelstein, 2000). Asimismo, cabe mencionar, que la racionalidad que subyace al análisis y el conocimiento académico, se integran en la propuesta como un instrumento más de reflexión. En esta dirección, se plantea, con base en Edelstein (1995), recurrir a las biografías individuales; reconociendo que, en las mismas se puede observar el peso que las representaciones sociales tiene como configuradoras de modelos. Proponiéndose al relato autobiográfico, según Anijovich y Capeletti (2015), como uno de los medios apropiados para acceder a la experiencia subjetiva de los docentes, convocando a la reflexión sobre su historia como estudiante, docente de la cátedra, creencias, prejuicios. De esta forma, se recurre al mismo, como un recurso disparador del análisis y reflexión de las prácticas, pero también como dispositivo de recuperación y registro de lo acontecido en la experiencia del taller. Respecto, al **análisis de los modos de configuración de la enseñanza** en el contexto de

² TIF: Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria- UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66564>

la universidad y del taller, se recuperan las categorías aportadas tanto por Edith Litwin en torno de la noción de configuraciones didácticas, como la de Gloria Edelstein (2011) acerca de la noción de construcción metodológica. Considerando a las mismas como herramientas analíticas potentes a la hora de proponer a los docentes realizar el análisis de las propias construcciones y configuraciones didácticas. Por su parte, la “configuración didáctica”, definida por Litwin como, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin 1997:96); por tratarse, de una construcción elaborada en un contexto determinado, da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar en el mismo. Con base en este planteo y retomando las problemáticas que movilizaron esta propuesta, se puede observar, en el contexto de la FCNyM, que en la mayoría de las asignaturas donde es abordado el objeto “sistemática”, las clases suelen ser expositivas; dando lugar, por los recursos utilizados, a un aprendizaje por repetición, memorístico, sin la intervención de procesos metacognitivos. Dichas configuraciones, por sus características, se ubicarían dentro de las “configuraciones no didácticas” (Litwin, 1997: 98). Pudiéndose, vincular esta observación, con la estructuración del oficio docente, en el interior de las cátedras, los roles prefigurados de los mismos y de los estudiantes; dimensión de análisis en el contexto del taller, de considerable interés por sus derivaciones didácticas.

En este sentido, coincidiendo con Lucangioli (1997), el planteo anterior adquiere sustento respecto de la formación de la mayoría de los docentes en la universidad, observándose, que en la Facultad son profesionales que en general, no poseen título específico que los habilite para la docencia; sólo poseen formación relacionada al campo de su título de grado. Constituyéndose así, las cátedras, como espacios de formación; donde docentes con más antigüedad en las mismas son, los que colaboran y asisten a docentes recientemente incorporados, lo que Ickowicz (2011) define como “formación de tipo artesanal”. Pudiéndose aseverar que, en este contexto, difícilmente se podrían reconocer los esquemas naturalizados, mucho menos reflexionar o cuestionarlos, por el contrario desde esta perspectiva, la cátedra conforma un espacio

de retroalimentación y validación de los mismos. De esta forma se obstaculiza la búsqueda de esquemas prácticos realmente alternativos de la práctica docente; siendo necesario, como Edelstein (2000) propone, el trabajar “las huellas”, procurando la generación de esquemas de pensamiento y acción alternativos.

TALLER DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA CÁTEDRA DE ZOOLOGÍA III (VERTEBRADOS).

Se proponen seis encuentros de formación docente a desarrollarse en el espacio destinado a las reuniones semanales de cátedra. Involucrando, como actores directos, al plantel docente de la cátedra, e indirectos a los estudiantes; asimismo, una coordinadora y dos relatores, quienes tendrán, entre otras funciones: registrar por escrito lo acontecido y planteado en cada encuentro, y al final del taller, la organización y sistematización de registros obtenidos a partir de la experiencia. La participación es voluntaria, ya que se considera la única manera de lograr el compromiso necesario para realizar una reflexión crítica.

Se abordan dos ejes principales de trabajo, unidos en la misma hipótesis que orienta el sentido de la intervención: “al incentivar una mirada reflexiva y crítica sobre nuestras prácticas se pueden movilizar cambios en las concepciones pedagógicas implícitas, desde las que se plantean los trabajos prácticos de la cátedra actualmente, para lograr un aprendizaje crítico y comprometido en los estudiantes”. Los ejes de trabajo desde los que se piensa la construcción del diseño del Taller, son:

- A.** El análisis y reflexión acerca del rol docente en general, y específicamente en la promoción de procesos de aprendizaje significativos en el marco de las clases de trabajos prácticos.
- B.** El análisis de las configuraciones didácticas que asumen las clases de trabajos prácticos y sus nudos críticos.

Los encuentros se estiman de tres horas cada uno. Las actividades propuestas al interior de los mismos son tanto grupales como individuales, y de puesta común; si bien hay actividades que se continuarán en forma individual, como la elaboración de escritos y lecturas de bibliografía extra áulica. Las mismas, involucran la problematización y análisis de la práctica docente desde la escritura reflexiva, elaboración de textos propios, descripción, deconstrucción

de clases, entre otras. Siendo, la estrategia de trabajo, en líneas generales, partir de lo experiencial e intuitivo hacia un plano teórico y conceptual, y de lo personal a lo colectivo. Debido a que la propuesta de trabajo es a partir de una construcción colectiva, la misma es abierta acorde a las necesidades y planteos que puedan surgir en el grupo, y no de implementación prescriptiva.

1. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Promover un análisis crítico de la configuración de la enseñanza en las clases de trabajos prácticos de la cátedra, a partir de la conformación de un espacio de reflexión, problematización y análisis de la práctica docente en el contexto de la misma, tendiente a lograr una mejora en los procesos de formación.

Objetivos específicos:

- Reconocer diferentes problemáticas y supuestos que subyacen en torno de la enseñanza y del aprendizaje de la Biología, particularmente en lo referente al estudio de la sistemática de los cordados.
- Reconocer esquemas internalizados en nuestra práctica docente y plantear alternativas al mismo.
- Incentivar la toma de registro escrito y sistematización de nuestra la práctica docente cotidiana.
- Promover el análisis de la configuración didáctica que asumen las clases de trabajos prácticos, a través de la identificación de iniciarios, y su interpretación en diferentes situaciones áulicas.

2. PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LOS ENCUENTROS.

» PRIMER ENCUENTRO:

Eje/Problema a abordar: El rol docente y su configuración. La cátedra como ámbito de formación de la docencia universitaria. Rasgos de la práctica docente en tanto práctica social.

Objetivos del encuentro:

- Reconocer los rasgos de las prácticas do-

centes y su complejidad en tanto que prácticas sociales.

- Problematizar, a través de la recuperación de la propia biografía docente, las implicancias del rol de la cátedra como formadora y configuradora del perfil docente.

» SEGUNDO ENCUENTRO:

Eje/Problema a abordar: Las prácticas de enseñanza, esquemas teórico-prácticos de actuación. Problematización sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Noción de aprendizaje significativo.

Objetivos del encuentro:

- Reconocer y analizar “esquemas teórico-prácticos de actuación”, en las trayectorias históricas docentes que dan cuenta de concepciones subyacentes en el modo de asumir el papel del docente.
- Reconocer, a partir de la caracterización de las experiencias de aprendizaje, propuestas a los estudiantes sus implicancias en relación con la idea de aprendizaje significativo.
- Promover la reflexión, a través de la problematización en torno al rol de docente y estudiantes, en las prácticas de enseñanza de la cátedra, identificando las concepciones pedagógicas subyacentes.

» TERCER ENCUENTRO:

Eje/Problema a abordar: reconocimiento de los rasgos constitutivos de las construcciones metodológicas desarrolladas en las clases de trabajos prácticos de la asignatura. Deconstrucción y análisis de la construcción metodológica de una clase de Trabajos Prácticos sobre Vertebrados.

Objetivos del encuentro:

- Introducir a los docentes en el análisis de las construcciones metodológicas planteadas a partir de la reconstrucción de una “clase” en la cátedra.

» CUARTO ENCUENTRO:

Eje/Problema a abordar: el análisis de la configuración didáctica (deconstrucción y reconstrucción)

Objetivos del encuentro:

- Analizar la configuración didáctica de una clase de trabajo práctico, a partir del relato descriptivo y, los supuestos que subyacen a la misma a través del reconocimiento de indiciarios.

» **QUINTO ENCUENTRO:**

Eje/Problema a abordar: Los principios que sustentan la práctica de enseñanza en el contexto de la Cátedra.

Objetivos del encuentro:

- Reconocer y reflexionar en torno a los principios que sustentan las prácticas de enseñanza en la Cátedra.

- Comenzar a delinear propuestas didácticas alternativas, a partir de la problematización de la configuración de las clases de trabajos prácticos.

» **SEXTO ENCUENTRO:**

Eje/Problema a abordar: evaluación de aportes del taller de formación docente.

Objetivos del encuentro:

- Generar una instancia de autoevaluación en función de contribuir a la evaluación del taller.
- Realizar una síntesis y discusión final sobre los alcances y aportes del taller de cara a futuras innovaciones en las prácticas docentes en el contexto de la cátedra.

Momentos	Actividades
<p>1° La identidad docente y el imaginario sobre el rol</p>	<p>-Se propondrá realizar un breve relato biográfico de ¿cómo llego a ser docente de la en la universidad? (en qué espacio o como fueron aprendiendo las cuestiones que aportan a la práctica docente, inquietudes que tienen).</p> <p>-En la puesta en común se tomará registro (lluvia de ideas) a partir de la lectura de relatos de: referencias trayectos, intereses, inquietudes destacando y problematizando entorno a los elementos comunes sin dejar de lado la diversidad que surgiera.</p> <p>- Se propondrá reflexionar en torno a los trayectos descriptos, contraste con el imaginario de lo que es ser docente, las problemáticas institucionales y socio-profesionales que las atraviesan e improntas de la biografía como estudiantes. Recuperación del ámbito de la cátedra y su papel en la formación docente.</p>
<p>2° El imaginario sobre el rol docente</p>	<p>-Se entregarán consignas escritas y, en grupos de a tres, con tiempo acotado a 15 minutos se propondrá: a la mitad de los grupos debatir y registrar en papelógrafos en torno a ¿Qué es ser docente? y sus implicancias; la otra parte de los grupos lo harán en torno a ¿Qué significa ser docente en la Universidad? Y sus implicancias.</p> <p>- Se realizará puesta en común, a través de la discusión y problematización intergrupala, identificando y contrastando los sentidos dominantes en torno a las definiciones propuestas, comparando ambos imaginarios, identificando especificidades.</p> <p>-A modo de síntesis y apelando a la comparación del rol docente en otros niveles de la educación y en talleres de extensión, se realizará una caracterización sobre los rasgos específicos que atraviesan a la profesionalidad de la docencia universitaria desde un recorrido histórico. Aproximación la cuestión de perspectivas pedagógicas.</p>
<p>3° Configuración de la tarea docente en el marco de la cátedra</p>	<p>- Utilizando como disparador la lectura de un fragmento del texto: “Problematizar las prácticas de la enseñanza” Edelstein, G. (2002:469- 470) los participantes realizaran dos actividades: a) confeccionarán una lista con las diferentes actividades que ellos llevan a cabo en relación a la docencia en el contexto de la cátedra, indicando momento o escenario en que las realizan y qué cuestiones tiene en cuenta al hacerlo. b) ¿Cómo describirían cómo es ser docente en la carrera de Biología? Y en la Facultad de Ciencias Naturales?</p> <p>- Posteriormente, se pondrá en tensión el rol del docente (universitario o de la cátedra) construido colectivamente, contrastándolo con el imaginario del rol del docente antes planteado en los afiches.</p> <p>-Se identificarán de las dimensiones que atraviesan la práctica docente, la relación con el contexto, su complejidad, en tanto prácticas sociales. Destacando la importancia de comprender que hay una identidad docente que nos antecede; constituyente desde la asunción de modos de ser y actuar determinados, respecto de la universidad y sus funciones, los estudiantes, la identidad disciplinar, etc. Ej.: ¿Somos biólogos y docentes? O ¿somos docentes biólogos? ¿Cómo nos identificamos en relación a la docencia?</p>
<p>4° Presentación del trabajo de producción del “texto paralelo”</p>	<p>Se presentará y caracterizará el instrumento “texto paralelo” (Prieto Castillo, 1994), y bibliografía de apoyo; con la consigna de llevar a cabo la construcción del mismo, a partir de una recuperación y registro personal de lo trabajado en cada encuentro a lo largo del taller, en diálogo con los aportes teóricos. Planteándose en cada encuentro una pregunta clave/orientadora de producción y recuperación individual en cada texto propio. En este encuentro: ¿Cómo abordamos la docencia en el contexto de Cátedra?</p>

Tabla 1: Encuentro 1°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p>Análisis de esquemas teórico-prácticos de actuación-concepciones pedagógicas</p>	<p>- Utilizando como recurso el fotolenguaje. A partir de la selección de imágenes/fotografías representativas de diferentes modalidades de prácticas de la enseñanza y concepciones pedagógicas: 1°ejercicio: se preguntará en una exposición rápida de las mismas ¿Qué consideran que tienen en común las imágenes?</p> <p>2° ejercicio: se analizarán las imágenes a partir de preguntas disparadoras durante una proyección más detallada. ¿Dónde se podría estar llevando a cabo esa clase? ¿Cuál es el rol del docente en este espacio de formación? ¿Cómo creen que entiende la tarea de enseñar, y la de aprender? Proponiéndose a través de la identificación e interpretación de indiciarios, la diferenciación de dos modalidades de intervención: una centrada en el docente, reproducción enciclopedista de contenidos; y otra centrada en un enfoque de problematización de los contenidos, del rol docente mediador en el aprendizaje de los estudiantes. Solicitando la toma de notas y fundamentaciones de respuestas.</p> <p>- Se realizará la puesta en común de los registros; con intervención de la coordinadora retomando planteos del encuentro anterior, en busca de la profundización del análisis, reflexión y cuestionamiento respecto a los esquemas internalizados e imaginarios.</p> <p>-Partiendo de la pregunta ¿a qué nos referimos con la noción de concepción pedagógica? La coordinadora a través de la construcción colectiva del concepto, realizará una síntesis, retomando referencias surgidos en la puesta en común, diferenciando dimensiones que se ponen en juego en la configuración de la enseñanza. como: concepción del conocimiento y su modo de estructurarlo, concepción sobre aprendizaje, rol de los estudiantes en este proceso, modo de intervención del docente, alcances de su tarea. Destacando la importancia de reconocer los esquemas, preconfiguraciones internalizadas.</p>
<p>2°</p> <p>Identificación de problemáticas en torno al aprendizaje en el contexto de la cátedra</p>	<p>-En grupos de a tres, se propondrá hacer foco en los estudiantes y caracterizar el cómo abordan su aprendizaje los estudiantes en las clases de trabajos prácticos ¿Qué problemáticas se pueden observar? Y ¿a qué se las podrían atribuir?</p> <p>-A modo de lluvia de ideas, la coordinadora tomará registro de las problemáticas comunes planteadas y sus posibles fuentes; para identificar en forma conjunta, las dimensiones que las atraviesan.</p> <p>-A través de una revisión del análisis se visibilizará, a modo de síntesis, las diferentes dimensiones planteadas y se expondrá, a través de interrogantes y ejemplos, las que no se hayan tenido en cuenta y sean significativas en pos de trabajar posterior de la noción de aprendizaje significativo.</p>
<p>3°</p> <p>La Estructuración de la enseñanza en el contexto de la cátedra. Aproximación enseñanza problematizada y para la comprensión y aprendizaje significativo.</p>	<p>- Se expondrán rápidamente tres imágenes representativas de diferentes momentos de una clase práctica en el contexto de la cátedra preguntando ¿con cuál/es imagen/es del primer momento creen que podrían relacionarse? (entre otras preguntas mencionadas en el primer momento)</p> <p>Retomando la síntesis del momento anterior, a modo de encuadre inicial, la coordinadora esquematizará, la triada docente – estudiante - contenidos, ubicada en un recuadro que represente el contexto e iniciará el debate, preguntando: en el contexto de las clases en la cátedra ¿dónde creen que se hace foco a la hora de pensar en la clase? ¿Desde dónde se paran, como grupo de docentes, a la hora de tomar las decisiones relativas a la estructuración de sus prácticas de enseñanza en el marco de estas clases? Proponiendo el registro de sus respuestas fundamentándolas brevemente.</p> <p>Luego, apelando a la memoria de cuando fueron estudiantes de la materia se preguntará al grupo ¿qué diferencias y similitudes podrían encontrar en relaciona los supuestos teóricos que sostenían y sostienen la clases?</p> <p>-La coordinadora introducirá la categoría de aprendizaje significativo y sus características, proponiendo como dimensiones de análisis la identificación en forma conjunta los “fuera de foco” que surgen de la estructuración de la enseñanza y los aprendizajes planteados durante la fase de problematización inicial, visibilizando el rol de los docentes y estudiantes respecto de su relación con el contenido.</p> <p>-Se realizará una síntesis de los registros tomados a partir del debate anterior, resaltando las problemáticas planteadas en relación a la construcción de conocimientos, así como las implicancias del rol docente y de los estudiantes en la perspectiva de una enseñanza problematizadora para favorecer la comprensión y alcanzar aprendizajes significativos.</p> <p>-Se plantearán las preguntas para el texto paralelo: ¿Qué aportes hacemos desde nuestra práctica al aprendizaje significativo?, en el contexto de las clases prácticas de la Cátedra, ¿qué rol tienen los sujetos intervinientes y los contenidos?</p>

Tabla 2: Encuentro 2°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p>Reconstrucción desde la memoria de una clase de trabajos prácticos de Vertebrados</p>	<p>-Se propondrá que, en grupos de a tres, realicen un relato descriptivo una clase de trabajo práctico basado en una de las guías de trabajo preseleccionadas.</p> <p>-Se realizará la puesta en común, seleccionando un grupo de cada modelo de clase, en forma conjunta se completaran el registro, asegurándose de que se involucre el contexto en la descripción.</p> <p>-teniendo en cuenta el registro de las clases, y modo de síntesis, para ser utilizada en el momento siguiente presentará una definición de “clase”.</p>
<p>2°</p> <p>Análisis de la clase descripta</p>	<p>- Teniendo en cuenta las descripciones del momento anterior, y a modo de continuidad, la docente coordinadora, introducirá al análisis de la clase y su configuración. Retomando para la deconstrucción las categorías ya trabajadas, planteando algunas preguntas orientadoras del trabajo como por ejemplo: respecto a la estructura de la clase descripta ¿Qué momentos o fases se podrían diferenciar? (donde podrían realizar una punteo de actividades desarrolladas en cada uno); entre otras referidas al: contenido y su articulación en la clase, relación con la currícula; tipo de conocimientos, como se piensa la selección de contenidos, relación con conocimientos previos y estructura configurativa; habilidades intelectuales y competencias que se promueven, interacción docente- estudiante, entre otras.</p> <p>-se realizará la puesta en común a través de la discusión y comparación de los dos modelos de clases, haciendo foco en el reconocimiento y análisis las lógicas (del contenido y de la interacción docente – alumno) que podrían observarse en la planificación .</p> <p>-A modo de síntesis, la coordinadora, explicara en que consiste la construcción metodológica, convocando ejemplos de lo expuesto en puesta común. Retomando cuestiones como la concepción pedagógica, en relación a la planificación/ descripción trabajada.</p>
<p>3°</p> <p>Organización de trabajo para próximo encuentro.</p>	<p>Continuando con el trabajo el ejercicio de análisis de la configuración de la clase, se propondrá realizar la observación y el registro de una clase práctica en la semana. Para ello se formarán parejas de observadores para cada clase, con la idea de que al menos haya dos registros diferentes de la misma clase, en las cuatro comisiones (de ser posible en comisiones diferentes a las que pertenecen los docentes). Profundizando en la propuesta, se solicitará el registro escrito a través de relato descriptivo sobre: ¿Qué cosas “pasan” en la clase?, donde se registre lo que acontece, focalizando en las dimensiones que hasta el momento se trabajaron en los diferentes encuentros. Los registros “crudos”, se reescribirán a modo de “traducción” en un segundo documento, el que será organizado para su presentación y análisis en el encuentro siguiente.</p> <p>-Pregunta orientadora para la continuidad del texto paralelo: ¿Qué supuestos teóricos subyacen en las clases en relación al conocimiento, a los roles de los docente y estudiantes?</p>

Tabla 3: Encuentro 3°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p>La observación</p>	<p>-Se propondrá que cada pareja de observadores realicen una revisión/comparación de los registros, discutiendo sus experiencias, la relación entre la descripción y foco de la observación; se solicitando también, el reconocimiento de la estructura episódica de la clase observada. Algunas preguntas con la intencionalidad de problematizar las actividades serán: ¿Qué problemáticas encontraron a la hora de la observación y descripción? ¿Qué particularidades observaron en relación a la secuencia de acción planificada?</p> <p>-Se realizará la puesta en común, y discutiendo las problemáticas encontradas y comparando la clase planificada con la descripta.</p> <p>-A modo de síntesis, se retomarán las características de las descripciones realizadas en función de la modalidad y supuestos que subyacen al foco de la observación. Se repasarán las características de la práctica de la enseñanza (singularidad, inmediatez, multidimensionalidad, simultaneidad e imprevisibilidad), a través de ejemplos ya expuestos, en análisis comparativo con la planificación de una clase,</p>
<p>2°</p> <p>Deconstrucción a través registro y análisis de indiciarios de las micro y las macro decisiones</p>	<p>-Utilizando como recurso disparador la definición de Indiciario (Achilli,1990), se propondrá que seleccionen un momento del desarrollo de la clase (por grupo) y realicen: A) el ejercicio de identificación de indiciarios de implícitos o explícitos de sus relatos, observables directos o contruoidos ,interrogantes o indicios para encontrar significado a la clase; B) se planteará la diferenciación de Macrodecisiones (relacionadas a la postulación teórica del docente, epistemología); y Microdecisiones (relacionadas a la inmediatez) proponiendo su identificación en el relato. C) se solicitará, también que registren los indiciarios o explícitos referidos a los modus operandi. Siendo cada uno de estos conceptos definidos previamente desde la coordinación.</p> <p>-A través de la puesta en común de grupos, se registrarán indiciarios de los diferentes momentos de la clase, abarcando así, la deconstrucción totalidad de la misma. Se realizará en forma conjunta el análisis de los supuestos o racionalidades que subyacen a los registros; modus operandi visualizados en lo instituido en la Cátedra y Facultad.</p> <p>- La coordinadora realizará una síntesis destacando la relevancia de este tipo de análisis para la posterior resignificación de la clase. Repasando, a través de ejemplos de registros planteados anteriormente.</p>
<p>3°</p> <p>Reconstrucción colectiva</p>	<p>- Se propondrá la reflexión, en grupos, a modo de reconstrucción a partir del análisis anterior, en torno a la perspectiva didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje, relacionando los supuestos teóricos que subyacen las decisiones y registros del modus operandi.</p> <p>- en base a lo planteado, los grupos intercambiarán ideas a modo de debate, sobre supuestos que subyacen las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en la cátedra.</p> <p>-Se realizará una síntesis de los planteos surgidos en la puesta en común.</p> <p>- Preguntas orientadoras para la construcción del texto paralelo: ¿Qué supuestos teóricos subyacen en torno de la práctica de la enseñanza en la cátedra? ¿Qué esquemas se reproducen?.</p>

Tabla 4: Encuentro 4°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p>Análisis de los principios relacionados a practica de la enseñanza en la cátedra</p>	<p>- En base al trabajo anterior, a partir de la pregunta: ¿Qué principios creen que estarían atravesando la práctica de la enseñanza en el contexto de la Cátedra? se referenciará en forma sintética la noción de principio.</p> <p>Proponiéndose a los participantes, en grupos, realicen un listado fundamentado a través de la ejemplificación, de los principios que relacionarían a la configuración analizada en el encuentro anterior.</p> <p>- Puesta en común y discusión.</p> <p>-se realizará una reseña sintética del análisis anterior, destacando la importancia de comprender a los principios como interacciones dinámicas con las metas cognitivas y sociales, los procedimientos, que subyacen las teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio docente estudiante, y no como un dogma estático.</p>
<p>2°</p> <p>Aproximación a la construcción de propuestas alternativas</p>	<p>-Se propondrá que, en grupo, con base en los contenidos correspondientes a la guía de trabajos prácticos de sistemática seleccionada en el segundo encuentro, diseñen una nueva secuencia de actividades a modo de ensayo, sin la intencionalidad de aplicación directa en la cátedra; con las siguientes problematizaciones: los destinatarios de la misma serán estudiantes de primer año de la carrera de Lic. Biología; o como alternativa, que la actividad se desarrollará en el contexto de un taller de Extensión universitaria; destacando los principios que fueron seleccionados.</p> <p>-Se realizará la puesta en común de las propuestas grupales y el análisis las mismas en función de las dimensiones que las atraviesan y el contexto /destinatarios; contrastando con los principios y supuestos teóricos que las subyacen una práctica convencional en el contexto de la cátedra.</p> <p>- Se realizará una síntesis destacando aquellos principios comunes seleccionados, como una posibilidad alternativa de trabajo para futuras intervenciones en el contexto de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la Cátedra.</p>
<p>3°</p> <p>Retomando el texto paralelo.</p>	<p>La docente coordinadora propondrá que a modo de cierre y síntesis, de manera conjunta se plantee la pregunta eje del encuentro. Recordando para finalizar que el texto será el recurso de trabajo para el próximo encuentro.</p>

Tabla 5: Encuentro 5°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

Momentos	Actividades
<p>1°</p> <p>Discusión en torno al proceso de evaluación. construcción de un instrumento de autoevaluación.</p>	<p>-En primera instancia se realizará un breve intercambio de ideas sobre la noción de Evaluación. Pregunta disparadora: preguntas: ¿qué entendemos por evaluación? ¿Es lo mismo evaluación que acreditación?</p> <p>En una segunda instancia presentará la autoevaluación, exponiendo brevemente los supuestos que subyacen la noción. construcción colectiva de la misma a partir de lo trabajado en el taller, utilizando como base para la selección de los criterios y dimensiones, al texto paralelo.</p> <p>-Se realizará una puesta en común y análisis de las dimensiones que surjan de las propuestas grupales, para consensuar un instrumento final.</p> <p>-Retomando el texto paralelo a través de las preguntas que se plantearon como orientadoras en cada encuentro, el coordinador repasará las dimensiones a evaluar.</p>
<p>2°</p> <p>Realización de la autoevaluación</p>	<p>Se propondrá, en forma individual, la realización de la autoevaluación del trabajo en el taller.</p>
<p>3°</p> <p>Cierre y evaluación colectiva</p>	<p>A modo de cierre y de evaluación colectiva del taller se propondrá, el intercambio de ideas a través de una mesa redonda de debate. Los ejes de análisis serán los aportes del mismo a la práctica docente en la cátedra; la importancia y necesidad de revisar algunos esquemas de acción y la construcción colectiva de lineamientos teórico-metodológicos alternativos a seguir trabajando.</p>

Tabla 6: Encuentro 6°. Desarrollo metodológico (2018), P. Pelichotti.

3. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:

Acorde a la naturaleza del proyecto, la evaluación del taller es considerada como parte del proceso; se propone como un constructo colectivo, del que participen los actores implicados. Constituyendo instrumentos de evaluación: los registros y sistematización de los coordinadores y producciones colectivas e individuales de los participantes (texto paralelo, descripciones, relatos), la autoevaluación y la implementación de una encuesta final a los docentes participante.

Por su parte, la autoevaluación, se plantea con doble intencionalidad: por un lado, la de valoración y reflexión individual de los participantes del taller (función inherente); y por otro, involucrándola como "objeto de re-

flexión". Siendo considerada un instrumento de relevancia que podría introducirse a futuro en las prácticas de enseñanza en el contexto de la Cátedra.

CONSIDERACIONES FINALES:

La conformación de un espacio de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en el contexto de la cátedra aporta a la misma, la posibilidad de comenzar a desandar caminos. Considerándose que, es a través de la reflexión colectiva crítica sobre los supuestos que subyacen a nuestras prácticas docentes, el primer paso en la búsqueda de la construcción de configuraciones didácticas y propuestas que sean reales alternativas al modus operandi actual. Entendiéndose de

relevancia el aporte del taller en relación al reconocimiento y la resignificación de los roles del docente y estudiante, como la relación de los mismos con el contenido; analizando, en el contexto de nuestras prácticas de la enseñanza, la implicancia y responsabilidad que nos competen relación al aprendizaje significativo crítico por parte de los estudiantes. De esta forma, el taller, convoca en un momento a la reflexión a través de la descontextualización contenidos de una guía de trabajo práctico, simplemente a modo de ensayo, con una doble intencionalidad: comprender la influencia del contexto en nuestras prácticas; y, como un medio de provocación, de comenzar a romper los esquemas de acción internalizados o, al menos poner en tensión el paradigma que los configura, “abriendo el juego” a otros caminos para el abordaje de los contenidos. En lo que respecta a la práctica y el trabajo docente en la FCNyM, un espacio de formación, con estas características se podría replicar en el contexto de otras Cátedras. Este

planteo surge a partir de la observación de la ausencia de espacios formales dedicados a estas problemáticas a nivel Intrafacultad. Así, el planteo de implementación de talleres de esta naturaleza, en el contexto de las Cátedras, favorecería al reposicionamiento de la docencia a nivel institucional. Siendo posibles alternativas de trabajo: la revisión de propuestas pedagógicas, instrumentos de evaluación involucrada en concursos docentes o revisiones curriculares a nivel de plan de estudios. A modo de conclusión final y por lo planteado a través de la fundamentación del proyecto: el abordaje de las prácticas de enseñanzas en tanto prácticas sociales, con la complejidad que esto implica, invita a pensar a la intervención como un acto político, y cultural, en el sentido de que se propone reflexionar e interpelar los esquemas naturalizados, no sólo en una Cátedra, sino a través de ella a nivel institucional, la Facultad; constituyendo de este modo un posible punto partida hacia alternativas de acción colectivas reales.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elene Libia (1990). “Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario”. III Congreso de Antropología Social. Rosario. Argentina.

Anijovich, Rebeca y Capelletti, Graciela (2015). “Formación docente para profesores universitarios Logros y Tensiones de un proceso en constante movimiento. La formación docente en la Universidad”. VII jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades/Universidad Nacional de Mar del Plata.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”. Editora Kapelusz. Buenos Aires.

Edelstein, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. Revista I.I.C.E. Año IX. N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires.

Edelstein, Gloria (2002). “Problematizar las prácticas de la enseñanza”. Perspectiva.

Florianópolis, v20, N2, p 467482, Brasil.

Edelstein Gloria (2011). “Formar y Formarse en la enseñanza”. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Davini, M. Cristina (1995). “La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía”. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Davini, María Cristina (2016). “La formación de la práctica docente”. 1°edic. Ediciones. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ickowicz, Marcela (2011). “Universidad y formación. Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente Universitario”. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.

Litwin, Edith (1997). “Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Paidós. Buenos Aires.

Lucangioli, Alejandro (1997). “La docencia universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas”. II Encuentro

Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación". Centro de Estudios Avanzados (CEA - UBA). Buenos Aires.

Lucarelli, Elisa y Malet, Ana (2010). "Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS". Edic. Jorge Beudino. Buenos Aires.

Prieto Castillo (1994). "El texto paralelo

como recurso de producción discursiva" (en línea) Disponible en: <http://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender#> Fecha de consulta octubre 2017.

Remedi, Eduardo (2004). "La Intervención Educativa". Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura de Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México D.C.

CV

** Licenciada en Biología orientación Zoología, FCNyM, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Post-Título Tramo Formación Pedagógica para profesionales. Niv. Sec. Ayudante Diplomada Cátedra Zoología III (Vertebrados), FCNyM, UNLP.*

Contacto: paopeli@yahoo.com

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN PSICOLOGÍA.

Un movimiento de innovación pedagógica que impacta en el modo de significar el ejercicio profesional.

Veloz, Julieta*

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

En el presente artículo se proponen algunos recorridos teóricos y analíticos producidos en el trabajo de integración final de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, en el cual se indagó los modos de significar el ejercicio profesional de la psicología a partir de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), incorporadas al plan de estudios de la Licenciatura en Psicología en el año 2012. La incorporación de distintos espacios formativos apuntados a la práctica profesional interrumpe la separación teoría-práctica y promueve la articulación del campo de formación académica con el campo de práctica profesional. Articulación que la progresiva

institucionalización del sistema formal de educación separó, lo que redujo la planificación del curriculum universitario a la organización de contenidos disciplinares. Escisión que generó, en los últimos años, serios cuestionamientos acerca de los grados de capacitación de los/as profesionales para intervenir en los problemas en los que son requeridos. Puesto que, la incorporación de PPS produjo un movimiento de innovación pedagógica, uno de sus efectos es el surgimiento de otras significaciones respecto a qué es la Psicología para esa institución y cómo debe enseñarse, lo que impacta en los modos de significar el ejercicio profesional de los y las estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Psicología; Prácticas Profesionales Supervisadas; Innovación pedagógica; Dispositivos de enseñanza.

Desde el momento en que fueron creadas las carreras de Psicología en nuestro país (1955-1966) los espacios de formación práctica no estaban contemplados en los planes de estudio. Esta ausencia en los trayectos formativos ha constituido un problema a resolver para las diversas unidades académicas que integran la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi), en tanto que impactó negativamente en la capacitación de los/as profesionales para intervenir en los problemas en los que son requeridos. Con la incorporación de las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, las unidades académicas debieron modificar los planes de estudios teniendo en cuenta los contenidos curriculares básicos, los criterios sobre intensidad de la formación práctica y los estándares de acreditación establecidos por la Resolución Ministerial N° 343 de 2009. La Facultad de Psicología de la UNLP, respecto a la formación práctica, incorporó las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el plan de estudios, con vigencia a partir del 2012. El diseño e implementación del actual plan de estudios implica un proceso de innovación pedagógica, al introducir -con las PPS- nuevos dispositivos de enseñanza que articulan el campo académico con el campo del ejercicio profesional, otrora separados. Entre los efectos

de tal innovación, cobran relevancia aquí el surgimiento de otras significaciones respecto a qué es la Psicología y cómo debe enseñarse, lo que impacta en los modos de significar el ejercicio profesional de la Psicología de los/as estudiantes.

El diseño e implementación del actual plan de estudios implica un proceso de innovación pedagógica, al introducir -con las PPS- nuevos dispositivos de enseñanza que articulan el campo académico con el campo del ejercicio profesional, otrora separados.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

Bourdieu plantea que la manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica es llevándola adelante “con la ayuda de algún guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija, en la situación, los preceptos directamente aplicables al caso particular” (Bourdieu, P y Wacquant, L.J.D.1995: 163).

La enseñanza de un oficio, exige una pedagogía distinta a la que se aplica a la enseñanza de conocimientos. Numerosos modos de pensamiento y acción son transmitidos de la práctica a la práctica, mediante procedimientos de transmisión basados en el contacto directo y duradero entre quien enseña y quien

aprende. En este sentido “para obtener prácticas conformes, es necesario contar con los esquemas incorporados del habitus” (Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. 1995: 165)

Respecto a la relación teoría-práctica, Morandi plantea que, casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior, reconocen “la falta de preparación de muchos egresados de las aulas universitarias para resolver los problemas que se les presentan en sus primeros ámbitos de ejercicio profesional” (Morandi, G.1997:1), lo que podría deberse, según la autora, a la escasez de espacios de práctica en la formación.

De modo tal que la ausencia de articulación entre teoría y práctica se ha convertido en un problema, que nace, de acuerdo a los desarrollos de Bourdieu (2007), con la tradición académica, al plantear la relación teoría-práctica en términos de valor. En su análisis crítico del objetivismo señala que “el discurso académico tiene como condición de satisfacción a la institución académica y todo lo que ella implica, como la disposición de los locutores y de los receptores a aceptar, cuando no a creer lo que se dice” (Bourdieu, P. 2007: 85).

Por su parte, Schön, D. A (1992), en la crítica al modo de formación profesional centrado en la racionalidad técnica, plantea que la misma es una derivación de la filosofía positivista, que sostiene que los profesionales de la práctica resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico.

Esta perspectiva es contraria a la que propone el autor, quien argumenta que los problemas que se presentan en la realidad, no suelen hacerlo como estructuras bien definidas, ni siquiera como problemas, sino como situaciones poco definidas y desordenadas.

Ahora bien, respecto a la formación de los y las profesionales, la racionalidad técnica se asienta en el marco de la investigación moderna universitaria, que estableció el currículum normativo durante las primeras décadas del siglo XX, en un momento donde los profesionales buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario (Schön, D.A. 1992).

Cuando las profesiones comenzaron a apropiarse del prestigio de la Universidad al instalar sus centros de formación en el marco universitario, la profesionalización significó la

sustitución del arte por el conocimiento sistematizado, preferentemente científico.

Abate, S. M y Orellano, V. (2015) plantean que, hasta no hace mucho tiempo, la planificación del currículum era significado por los/as docentes universitarias, como una organización de contenidos disciplinares presentes en las carreras. A su vez señalan que, la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes debido a las exigencias de los cambios en los distintos ámbitos de actuación y el avance en la reflexión respecto de la enseñanza en distintos campos disciplinares (Abate, S. M y Orellano, V. 2015).

Las PPS como innovación pedagógica

Las innovaciones pedagógicas comportan verdaderas rupturas con las prácticas y los conocimientos hegemónicos en tanto que

No se trata ya de la ‘novedad’ u ‘originalidad’ de las estrategias que utilizamos para enseñar sino del origen de las estrategias que surgen de procesos de análisis críticos acerca de la relación pedagógico-didáctica (docente, alumno y conocimiento), y de las representaciones socio-culturales y epistemológicas de profesores y estudiantes que subyacen en las concreciones de esa relación triangular” (Alcabala, 2007: 6).

Lucarelli conceptualiza dos rasgos esenciales de la innovación “la ruptura con el estilo didáctico habitual y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva” (Lucarelli, E. 2004: 3). La noción de ruptura implica pensar la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. De allí que, ante la pregunta respecto a qué se altera con la innovación, la autora afirma que la nueva práctica puede afectar “cualquiera de los aspectos que conforman una situación de formación: sus componentes técnicos- objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, de evaluación; las prácticas del enseñar y del aprender, en especial en lo referente al lugar que ocupa la preparación para la práctica profesional y las relaciones que se establecen entre lo teórico y lo práctico y, la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje (Lucarelli, 2004:3).

Otro de los rasgos que propone es el “protagonismo de los sujetos de ésta práctica en la gestión y propagación de la experiencia”, subraya

Las innovaciones didácticas curriculares, de naturaleza protagónicas, pueden ser vistas como un elemento de articulación entre un proyecto macro de transformación institucional y los cambios sustantivos a nivel del aula, que posibiliten la formación de sujetos que desarrollen tanto aprendizajes cognoscitivos como afectivos en situaciones alternativas a la tradicional. (Lucarelli, 2004:9)

Dicho lo anterior, podemos caracterizar las modificaciones en el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, como un proceso de innovación pedagógica en tanto implicó una revisión crítica de las concepciones relacionadas con el campo disciplinar que se enseña, de las concepciones sobre cómo se forma al futuro profesional y de las ideas referidas a la relación Universidad-Sociedad y, dentro de ésta, entre currículum universitario y campo profesional (Alcala, M. 2007).

La incorporación de espacios de formación como lo son las PPS, caracterizadas por ser dispositivos pedagógicos que disponen sus elementos con la intencionalidad de producir formación práctica para el futuro ejercicio profesional, posibilita la conexión entre el campo profesional y el campo académico. En función de ellas, se articularon transformaciones institucionales y cambios sustantivos en los espacios áulicos.

Ahora bien, entre los efectos de tal innovación, ¿qué modos de significar el ejercicio profesional producen? Pregunta que requiere recuperar las nociones teóricas de significaciones imaginarias y producción de sentidos.

LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS Y LA PRODUCCIÓN DE SENTIDOS.

¿Cuál es la parte de nuestro pensamiento y de todas las formas de ver las cosas y de hacer las cosas que no está condicionada o determinada en un grado decisivo por la estructura y las significaciones de nuestra lengua materna (...) por la escuela, por todos esos “haz esto” y “no hagas esto” que nos han acosado constantemente, por los amigos, por las opiniones que circulan, por los modos de hacer? (Castoriadis, C. 1995, 67)

Las preguntas que formula Castoriadis, C. visibilizan la relación de inmanencia entre la institución de la sociedad y la producción de formas de sentir, hacer y actuar. Es decir, con la producción de subjetividad.

El autor, precisa la categoría de institución como “normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer las cosas y, desde luego el individuo mismo, tanto en general como en las formas particulares que le da la sociedad considerada” (Castoriadis, C. 1995: 67). Es una red simbólica, en la que se combina un componente funcional y un componente imaginario. Respecto al componente funcional, plantea que las instituciones cumplen funciones vitales, como la producción, educación, gestión de una colectividad, etc., sin las cuales sería inconcebible la existencia de una sociedad. Pero no se reduce a ellas.

Propone, la noción de imaginario que no refiere a imaginario como ‘imagen de’, sino como “creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos realidad y racionalidad son obras de ello” (Castoriadis, C.1993: 10).

El autor formula un imaginario efectivo y un imaginario radical. El primero se caracteriza por la capacidad de darse, “bajo el modo de la representación, una cosa y una relación que no son (que no están dadas en la percepción o que jamás lo han sido)” (Castoriadis, C.1993: 220). El imaginario efectivo está compuesto por significaciones que consolidan lo establecido. En esta dimensión, los universos de significaciones operan como organizadores de sentido de los actos humanos (Fernández, A.M. 2007) El imaginario radical, se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico y en la constitución de un universo de significaciones, “el mundo social es cada vez constituido y articulado en función de estas significaciones, las que existen, una vez constituidas, al modo de lo que hemos dado en llamar imaginario efectivo o imaginado” (Castoriadis, C. 1993: 220). Ante la pregunta, ¿cómo emergen formas histórico-sociales nuevas? Castoriadis (1995) responde: por creación, poder de creación que denomina “imaginario social instituyente”. Una vez creadas, las significaciones imaginarias sociales como las instituciones, se cristalizan o se solidifican, a esto denomina imaginario social instituido, que asegura la continuidad de la sociedad.

La función de las significaciones imaginarias sociales es triple: estructuran las representaciones del mundo; designan las finalidades de la acción y, por último, establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad (Castoriadis, C., 1997).

Fernández, A.M. (2007) afirma que, la indagación en los imaginarios sociales es inseparable de la indagación en las prácticas que motorizan o de las que son tributarios y agrega que “imaginarios y prácticas son dos de las instancias que intervienen en los dispositivos históricos, institucionales, comunitarios, de producción de subjetividad” (Fernández, A.M. 2007:48). Desde esta perspectiva, no hay sentido propio, sino que existen cercos de sentidos que las instituciones instituyen, en tanto el sentido no está dado, es construido y por lo tanto contingente (Fernández, A.M. 2007).

En consecuencia, cómo imaginan los y las estudiantes de psicología el quehacer profesional -cómo, dónde, para qué, intervienen los y las psicólogas- configura cercos de significaciones imaginarias que animan las prácticas de ejercicio profesional de la Psicología. Son los instituidos de las prácticas, delimitan el imaginario efectivo. Como tales, son producidos por la institución, por sus planes de estudio y los dispositivos de enseñanza que se implementan, entre otros elementos.

En este punto, podemos afirmar que los instituidos de las prácticas de enseñanza de la Psicología han sido cuestionados, centralmente en la ausencia de formación práctica, lo que produce la formación de profesionales con escasas herramientas para intervenir en los problemas en los que son requeridos.

ALGUNOS DE LOS EFECTOS QUE PRODUCEN LAS PPS EN LOS/AS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

A partir del análisis de las entrevistas a los y las estudiantes hemos construido, a través de las operación de distinción y puntuación de insistencias, líneas de sentido acerca de cómo significan los y las estudiantes el ejercicio profesional de la Psicología y los efectos que las PPS producen en el modo de significar este campo profesional.

•Antes de las PPS: Centralidad del ámbito privado de ejercicio profesional. Clínica y Cura.

En las entrevistas realizadas hemos localizado que, ante la pregunta ¿cómo imaginabas

el ejercicio profesional antes de realizar las PPS? los/as estudiantes remitían a un ‘antes’ ubicado al momento de la elección de la carrera, es decir, a por qué eligieron estudiar Psicología y, en este sentido, recuerdan imaginar el ejercicio profesional de los psicólogos/as en el ámbito privado del consultorio.

Distinguimos en tales ‘razones de elección’ un efecto de cristalización de sentido, que significa el ejercicio profesional como práctica clínica e individual en el ámbito privado del consultorio. Insistencia que evidencia la cristalización de sentidos acerca del ejercicio profesional de la Psicología anudado, centralmente, con la práctica de cura analítica, que invisibiliza otros ámbitos y dispositivos de intervención, fundamentalmente aquellos vinculados con ámbitos y prácticas profesionales institucionales, grupales y comunitarias. En este modo particular de significar ‘la clínica’ como toda aquella práctica profesional que se efectúa en un dispositivo de cura, vemos operar un efecto de cristalización de sentido que reduce la clínica a un dispositivo individual y anudado centralmente con la práctica de cura analítica. Efecto producido por múltiples elementos, motivo por el cual invita a ser historizado.

La clínica es un ámbito de ejercicio profesional que, desde la creación de las carreras de Psicología (1957- 1959) hasta inicios de los años 80’ con la sanción de la Ley de Ejercicio Profesional, fue prohibido para los/as psicólogos/as. El título académico de psicólogo garantizaba la posesión de una habilidad requerida para una práctica específica, pero no garantizaba la habilidad para el ejercicio de la psicoterapia, reservado a los médicos psiquiatras y médicos psicoanalistas. Sin embargo, en la formación académica, el psicoanálisis tenía un lugar importante (Pérez, E.A, 2014)

Durante la segunda mitad de la década del 60’, se problematizó la responsabilidad social del psicólogo y el cuestionamiento de las institu-

(...) ante la pregunta ¿cómo imaginabas el ejercicio profesional antes de realizar las PPS? los/as estudiantes remitían a un ‘antes’ ubicado al momento de la elección de la carrera, es decir, a por qué eligieron estudiar Psicología y, en este sentido, recuerdan imaginar el ejercicio profesional de los psicólogos/as en el ámbito privado del consultorio.

La clínica es un ámbito de ejercicio profesional que, desde la creación de las carreras de Psicología (1957- 1959) hasta inicios de los años 80' con la sanción de la Ley de Ejercicio Profesional, fue prohibido para los/as psicólogos/as.

Los planes de estudio, que en la UNLP unificará las especialidades en el título de Psicólogo y ampliará la línea social de las asignaturas con contenidos referidos al estudio de los grupos y las instituciones y una Higiene Mental centrada en el trabajo en comunidad (Pérez, 2014). El trabajo clínico en ámbitos privados se acentúa con la última dictadura cívico-militar, por el ataque que en ese contexto se efectuó en contra de los espacios públicos de formación y asistencia. Se inicia así un movimiento de prevalencia y valoración del espacio privado y devaluación de lo público, inmanente a lógica neoliberal que impregnará las producciones subjetivas y el imaginario social y profesional de los años 80' y 90'. Además, el paradigma que legitima los espacios privados como servicios de excelencia, también atraviesa la formación de los psicólogos/as; los estudiantes ingresan a la Facultad asociando la profesión con el ejercicio de la clínica, en una amplia mayoría. La atención en consultorios

(...) los estudiantes ingresan a la Facultad asociando la profesión con el ejercicio de la clínica, en una amplia mayoría.

privados es la meta a alcanzar pero, además, es aquello para lo que registran subjetivamente, estar más capacitados. (Pérez, 2014)

• Las PPS amplían los ámbitos y dispositivos de intervención profesional.

El diseño e implementación de PPS al interior de cada asignatura 'aplicada' conecta a los/as estudiantes con un campo profesional compuesto de diversos ámbitos y dispositivos de intervención. El descubrimiento de otros ámbitos de ejercicio profesional de la Psicología es uno de los efectos de las PPS, producido por los elementos que el dispositivo de PPS dispone y las intenciones que

lo orientan (Souto, 1999). Al estar ubicadas al interior de cada asignatura, las PPS son diseñadas de acuerdo a los contenidos mínimos y al área de aplicación, por lo cual los/as estudiantes realizan las prácticas en diversas instituciones públicas de salud: hospitales, unidades sanitarias; penitenciarias: alcaldías, cárceles, institutos de responsabilidad penal juvenil; y, educativas de diversos niveles. En otras palabras, los elementos que dispone el dispositivo de formación práctica posibilitan el ingreso de los/as estudiantes a diversos ámbitos y dispositivos de intervención del campo profesional de la Psicología, a sus habitus y sus prácticas.

A MODO DE CONCLUSIÓN:

La incorporación de las PPS en el Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP, produjo un movimiento de innovación pedagógica en la medida que implicó una ruptura con las prácticas de formación anteriores al articular el campo de formación académica y el campo de práctica profesional. Uno de los efectos producidos por las PPS es la apertura del cerco de significaciones imaginarias acerca del ejercicio profesional de la Psicología puesto que al momento del ingreso a la carrera y hasta que realizan las PPS, el modo de significar el ejercicio profesional de la Psicología se restringe al ámbito clínico privado, limitando, además, la clínica al dispositivo de cura individual.

A partir de la experiencia de las PPS la práctica profesional en el ámbito privado se configura como una práctica más, ampliando así los posibles ámbitos del ejercicio profesional de la Psicología: en instituciones de seguridad, cárceles, hospitales, unidades sanitarias, comunidades, escuelas, instituciones para jóvenes en conflicto con la ley penal y, en cada uno de ellos, en diversas áreas y con distintos dispositivos: individuales, grupales y/o colectivos. El dispositivo de PPS, evidencia una decisión ético-política que orienta la formación de los/as profesionales psicólogos/as hacia la capacidad para intervenir en los diversos ámbitos públicos. Innovación que se produce en un contexto socio-histórico y político de creación de legislaciones "que darán lugar a políticas sociales que demandan, no sólo otros contenidos, sino que, requerirán de nuevas subjetivaciones sobre las prácticas profesionales" (Pérez, 2014, 3).

BIBLIOGRAFÍA

- Abate, S. M y Orellano, V. (2015). "Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso". Dossier: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Alcala, M. (2007). "El papel de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo profesional docente". Conferencia. UNNE. Disponible en: http://www.unne.edu.ar/academica/PDF/info_jornada/Conferencia.
- Barco, S. (2005). "Universidad, Docentes y Prácticas. El caso de la UNCo. Del orden, poderes y desordenes curriculares". Neuquén: educu.
- Bourdieu, P. (2007). "El sentido práctico". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1995). "Respuestas por una antropología reflexiva". México: Editorial Grijalbo S.A.
- Candeva, A. & Morandi, G. "El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica".
- Castoriadis, C. (1995). "Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto". Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. M (2008). "Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades". Colección Sin Fronteras. Buenos Aires. Editorial Biblios.
- Fernández, A.M. (2007). "Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades". Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Lucarelli, E. (2004). "La innovación en la enseñanza. ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?". Ponencia presentada en la 3ª Jornadas de innovación pedagógica en el aula universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio.
- Morandi, G. (1997). "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". Ponencia presentada en la 2ª Jornadas de Actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la UNLP. La Plata.
- Pérez, A. E (2014). "Los procesos formativos de los psicólogos/as: atravesamientos históricos y sociopolíticos".
- Schön, D. A. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones". Buenos Aires: Paidós.
- Souto, Marta y otros (1999). "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones novedades educativas. Facultad de Filosofía y letras. UBA. Buenos Aires, Argentina.1999.

CV

* Licenciada en Psicología, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Docente de la Carrera de Prof. y Lic. en Psicología de la UNLP.

Contacto: velozjulieta@gmail.com

LAS TRAYECTORIAS

ESTUDIANTILES TERRITORIALIZADAS.

Una mirada desde el ingreso a la universidad.

Legarralde, Martín*

Cotignola, Mariela**

Margueliche, Juan Cruz***

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) | UNLP | Argentina.

RESUMEN

El ingreso a las carreras de la Facultad, es para muchos estudiantes un nuevo escenario que debe empezar a ser decodificado. Pero no solo en lo que concierne a lo académico-institucional sino también en la representación de la facultad y sus alrededores. Para muchos estudiantes venir a estudiar a una nueva ciudad, implica una verdadera experiencia de viaje, un necesario fortalecimiento de aptitudes e incorporación de nuevas conductas como la autonomía y desplazamientos que forman parte de la toma de decisiones.

Nos propusimos indagar en el trabajo sobre las experiencias de desplazamiento del estudiante en el contexto ciudad-universidad, a partir

de los diferentes trayectos que componen sus itinerarios urbanos para dar conocimiento de las diferentes formas en que los estudiantes se inscriben en el territorio. Estamos ante un objeto de estudio que cuenta con un gran potencial de indagación, como así también ciertas limitaciones que debemos reconocer para diseñar las estrategias de abordaje. Hablamos de experiencias que se articulan entre desplazamientos e instancias de inmovilidad. Si bien la propuesta es todavía de carácter exploratorio, presentamos las principales categorías analíticas y metodológicas que nos permitan situar las trayectorias universitarias en el territorio.

PALABRAS CLAVE

Trayectorias; Trayecto; Estudiantes; Universidad; Territorio; Circuito.

La caracterización de las trayectorias estudiantiles implica dar cuenta de una construcción conceptual compleja. Se trata de una categoría sintética en la que se pueden identificar múltiples dimensiones en la que el tiempo y el espacio es un componente central y que ha tenido un uso extendido en diversas disciplinas vinculadas a las ciencias sociales. Según Toscano y otros (2015), el concepto permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida cotidiana de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible. El concepto de trayectoria además permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que las enmarcan. En el caso específico de nuestro tema, entendemos a las trayectorias estudiantiles en términos de los recorridos particulares y diversos a través de los cuales los alumnos transitan su experiencia universitaria. En ellos puede darse dos momentos espacio-temporal diferente. El primero, se refiere a las experiencias que surgen alrededor de lo académico y que representan momentos nodales como el acceso, el tránsito por la carrera, la permanencia, la interrupción temporal o definitiva y el egreso con la titulación universitaria. Hablamos de una experiencia dentro del espacio universitario. La

segunda, se refiere al ámbito extra-universitario y que forma parte también de la vida del estudiante. Hablamos de la experiencia que ofrece vivir en la ciudad y sus diferentes interacciones entre los estudiantes y el territorio; y que en este trabajo denominaremos *trayectorias estudiantiles territorializadas*.

Pensar las trayectorias de los estudiantes desde una mirada del territorio, no se trata solamente de observar y analizar el desplazamiento cotidiano de los estudiantes dentro de la universidad, sino indagar un desplazamiento más amplio y heterogéneo; como así también los momentos de “inmovilidad” y selección de lugares de forma más permanente. Debemos entender la ciudad como entorno en donde se despliega un contexto de acontecimientos educativos que se vinculan con el espacio universitario. A partir de la relación que se construye producto de la vinculación entre ciudad - uni-

Pensar las trayectorias de los estudiantes desde una mirada del territorio, no se trata solamente de observar y analizar el desplazamiento cotidiano de los estudiantes dentro de la universidad, sino indagar un desplazamiento más amplio y heterogéneo; como así también los momentos de “inmovilidad” y selección de lugares de forma más permanente.

versidad, presentaremos algunas categorías analíticas y propuestas metodológicas para realizar un primer acercamiento a la temática.

LA VIDA DEL ESTUDIANTE UNA EXPERIENCIA SITUADA MÁS ALLÁ DEL AULA.

Sandra Carli (2012) sostiene que abordar la experiencia estudiantil es abordar la experiencia misma de lo urbano, ya que implica detenerse en los diferentes vínculos entre la Universidad y la ciudad. La experiencia urbana sugiere una serie de indagaciones que revelan la porosidad de fronteras físicas y simbólicas de las instituciones educativas con el afuera. La autora señala que no se trata solamente del desplazamiento cotidiano desde el hogar hacia la Facultad, sino de un desplazamiento más amplio y heterogéneo en relación a la experiencia de viaje, las reuniones en lugares extra universitarios, barrios, etc. Debemos reconocer, que para algunos estudiantes (sobre todo los que vienen del denominado interior), este es un viaje de iniciación como instancia de aprendizaje de la ciudad. En el caso que trabajamos, se trata de trayectorias de un habitante – estudiante que está allí en diferentes formas de instancias espacio - temporales y que se inserta en un hábitat institucional (la Facultad) que a su vez está contenido por un entorno de mayor escala (la ciudad). En última instancia la experiencia universitaria es una experiencia situada.

En el caso que trabajamos, se trata de trayectorias de un habitante – estudiante que está allí en diferentes formas de instancias espacio - temporales y que se inserta en un hábitat institucional (la Facultad) que a su vez está contenido por un entorno de mayor escala (la ciudad). En última instancia la experiencia universitaria es una experiencia situada.

En este sentido, Carli (2012) propone el concepto de itinerarios para abordar las experiencias y desplazamientos de los estudiantes¹ y el concepto de densidades para reflejar las actividades solapas (política, paternidad/maternidad o trabajo) que acompañan al estudiante. De esta manera, el concepto se va cargando de ma-

tices distintivos que por un lado lo enriquecen y a su vez lo dotan de otras dimensiones de análisis que van más allá de un simple desplazamiento. Por lo tanto, estudiar los diferentes itinerarios y densidades de los estudiantes es reconocer la variedad y la complejidad de los desplazamientos, pero también nos permite reconocer la multiplicidad de actividades intra y extra universitarias en las que el estudiante está inserto y que están fuertemente asociadas a su vida en la Facultad.

CATEGORÍAS ESPACIALES PARA ANALIZAR LAS TRAYECTORIAS: ESPACIO, LUGAR Y MOVIMIENTO.

Estudiar las trayectorias estudiantiles territorializadas implica tener presente varias cuestiones. En primer lugar, se requiere indagar categorías que permitan identificar a las trayectorias, tanto en sus dimensiones conceptuales como en sus aspectos metodológicos. En ese sentido, por un lado tenemos que tener en cuenta las experiencias de movilidad/inmovilidad y desplazamientos de los estudiantes en la ciudad. Y por otro lado, debemos contemplar un objeto de estudio dinámico. En este apartado se presentaran algunas definiciones de categorías espaciales de la mano de autores procedentes de distintas disciplinas: Dorren Massey (Geógrafa), Jeff Malpas (Filósofo) y Tim Ingold (Antropólogo). Estos autores han sido escogidos porque consideramos que nos acercan herramientas teóricas y metodológicas para poder entender las cualidades específicas de la temática a trabajar. A modo de síntesis exponemos algunos de sus aportes:

- Analizan al espacio como producto social en permanente construcción;
- Permiten poner en discusión categorías espaciales que muchas veces se conceptualizan de manera cerrada;
- Plantean una discusión crítica y distintiva a los conceptos de manera individual y complementaria;
- Plantean una mirada de las categorías espaciales en movimiento;
- Incorporan la dimensión temporal a los procesos socio-espaciales.

¹ La autora avanza en este tema en su libro "El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública" en la Universidad de Buenos Aires y toma como primeros contactos los desplazamientos hacia el itinerario del Ciclo Básico Común (CBC). Cabe aclarar que el trabajo de Sandra Carli, examina la nueva cultura institucional que surgió en los noventa y la posterior crisis de 2001, cuando se profundizaron las políticas neoliberales.

La propuesta de espacialidad de la geógrafa Doreen Massey (2012) nos permite enmarcar la temática de las trayectorias en la doble dimensión de movilidad/inmovilidad. Para la autora el espacio es un producto de interrelaciones que van desde la escala global a la existencia de una heterogeneidad y pluralidad de variables que permite la coexistencia de distintas trayectorias. "Massey analiza cómo podría pensarse el espacio en tanto producto de interrelaciones y como esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad. En este sentido, postula la condición fluida y dinámica y las múltiples formas en que el espacio y el tiempo están inscritos en la conducta de la vida social" (En Capasso, 2016:8). Capasso sostiene en base a la propuesta de Massey que el espacio a su vez (producto de las relaciones), está siempre en proceso de formación, incompleto, siendo una zona de disrupciones. Para el filósofo Jeff Malpas (2015) los lugares están siempre abiertos a revelar otros lugares dentro de ellos. El autor propone realizar una distinción entre espacio y lugar. El espacio conlleva una apertura que tiende hacia lo homogéneo, lo regular y lo uniforme. En cambio, el lugar implica procesos de relationalidad, lo que hace que surjan los lugares en tanto que entidades distintas. Ningún lugar existe salvo en relación con otros y cada uno contiene otros que están conectados con él. De este modo, el carácter distintivo de los lugares es algo que emerge a través de la interacción entre ellos, y no de su absoluta separación (Malpas, 2015).

Es a partir de pensar los conceptos antes definido de espacio y lugar que consideramos pertinente los aportes de Tim Ingold (2015). Para este autor, las vidas no están dirigidas dentro de un lugar, sino a través, alrededor hacia y desde él, desde y hacia lugares en cualquier parte. A partir de esta reflexión, utiliza el término de "caminante" para describir la experiencia encarnada de este movimiento ambulatorio. Es como caminantes que los seres humanos habitan la tierra. En el proceso a lo largo de una trayectoria, cada habitante hace una senda. Donde los habitantes se reúnen, los caminos se entrelazan, como la vida de cada uno está atada a la del otro. Cada entrelazamiento es un nudo, y cuanto más las líneas de la vida se entrecruzan, mayor la densidad del nudo. Los lugares son delineados por el movimiento, no por los límites externos

al movimiento. De hecho, es por esa precisa razón que Ingold se refiere a la gente que frecuenta los espacios como habitantes antes que locales, y por eso sostiene que es erróneo suponer que esa gente está confinada dentro de un lugar particular o que su experiencia está circunscrita por horizontes restringidos, o una vida vivida solo allí dentro (Ingold, 2015). El caminante (estudiante) en su movimiento (recorridos) enhebra (itinerarios) su camino (trayecto), más que encaminarse a través de él (Ingold, 2015). El espacio no es anterior a los habitantes que desarrollan prácticas en él, sino que construye las prácticas y es construido a partir de ellos (Muñoz & Jirón, 2016).

PENSANDO METODOLÓGICAMENTE.

Luego de haber presentado algunas categorías analíticas, el trabajo procura pensar en clave metodológica. Por lo cual, vamos a describir tres propuestas metodológicas para pensar cómo abordar las trayectorias territorializadas.

Concepto de circuito (de estudiantes):

Magnani propone las categorías de "pedaços, las manchas, los trayectos y los circuitos", los cuales componen un interesante aporte al estudio de las prácticas de los jóvenes en relación a sus diferentes desplazamientos en el territorio. Saraví (2012) en su tesis de maestría denominada "Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata" utiliza la categoría de pedaços como núcleos básicos de sociabilidad para poder identificar los espacios que los jóvenes frecuentan a partir de su actividad, y también sus formas de apropiación física y simbólica. De esta manera se puede identificar lugares de carácter físico (las escaleras o rampas de un edificio público o un teatro) por un lado y a la vez conforman una red de sociabilidad entre los sujetos. En cambio, las manchas son también lugares físicos y de sociabilidad pero con una implantación más estable en el espacio. Ambas categorías (pedaços y manchas) se constituyen como una referencia espacial, pero se diferencian por la función que estos lugares tienen y por el uso que los actores hacen del mismo. Por otro lado, el trayecto sería como una especie de recorrido entre pedaços y manchas que permite unir los espacios. Todas estas categorías quedarían englobadas en lo que se denomina circuito. La noción de circuito po-

dría ser una categoría interesante para intentar describir la forma que los estudiantes se inscriben en la ciudad permitiendo identificar y describir prácticas, equipamientos, lugares de encuentro y lugares de paso (Magnani, 2014).

Movilidad urbana cotidiana (MUC):

Paola Jirón (2012) nos plantea que abordar la espacialidad desde la movilidad es abordar la propia experiencia del espacio que lo generamos nosotros mismos. Para ello, nos plantea trabajar desde el paradigma de la movilidad cotidiana urbana como nuevo enfoque teórico-metodológico que tiene directa relación con la accesibilidad y que nos permite comprender varios aspectos y dimensiones de la vida urbana. Una definición de la MUC se refiere a la práctica social de desplazamiento diario a través del tiempo y el espacio urbano que permite el acceso a la actividad, personas y lugares (Jirón, 2016). Este enfoque teórico-metodológico permite evidenciar las múltiples barreras de accesibilidad que los viajeros encuentran diariamente en sus trayectos por la ciudad, las cuales van dando una “espesura” a la experiencia del tiempo-espacio (Jirón & Mansilla, 2013). Generalmente el análisis de los fenómenos urbanos han sido estáticos y se ha trivializado lo cotidiano (Segura, 2013). Las prácticas de movilidad en su mayoría contienen más de un objetivo, por ello, es importante entender las situaciones de movilidad y las experiencias

de los estudiantes y no solo su finalidad de la movilidad en diferentes contextos. También debemos comprender los procesos y experiencias a fin de entender como éstos otorgan significado y afectan las relaciones sociales. La autora trabaja con la etnografía móvil a través de la técnica de sombreado. Dicha técnica consiste en el seguimiento de las personas y con ello de las prácticas de movilidad, acompañando a los viajeros en sus desplazamientos y ocupaciones cotidianas por un periodo de tiempo. Se busca identificar rutinas, prácticas, diálogos, silencios e interacciones de los diferentes actores en relación a su entorno. La propuesta de la MUC nos plantea una metodología híbrida y de carácter interdisciplinario para poder entender la experiencia en y de la movilidad desde un punto de vista fenomenológico.

Se busca identificar rutinas, prácticas, diálogos, silencios e interacciones de los diferentes actores en relación a su entorno.

ABORDAR LAS MOVILIDADES SEGÚN PERFILES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FAHCE.

En este apartado presentaremos con que información contamos para poder comenzar a explorar las trayectorias territorializadas de los estudiantes en las carreras de la FaHCE. En una primera instancia nos proponemos enfocarnos en el estudio de los ingresantes de cohortes recientes a las carreras de de la FaHCE específicamente ingresantes 2014 a 2017.

INGRESANTES A LAS CARRERAS DE LA FAHCE POR EL DEPARTAMENTO, 2014-2017.

DEPARTAMENTO	2014	2015	2016	2017
Departamento de Bibliotecología	50	49	48	47
Departamento de Ciencias de la Educación	121	126	100	104
Departamento de Ciencias Exactas y Naturales	103	82	95	105
Departamento de Educación Física	850	952	985	1.029
Departamento de Filosofía	192	139	142	133
Departamento de Geografía	59	64	77	90
Departamento de Historia	252	250	298	254
Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas	378	376	340	463
Departamento de Letras	209	223	251	234
Departamento de Sociología	219	226	199	232
Total FaHCE	2.433	2.487	2.535	2.691

En los últimos cuatro años ingresaron a carreras de la FaHCE en promedio 2.537 alumnos. La heterogeneidad es la característica saliente, múltiples son los perfiles de quienes ingresan, así como también son diversas las ofertas educativas de la institución. Algunos departamentos reciben alumnos con características más típicas que otros: alumnos que recién graduados del secundario se inscriben en una carrera como primera opción; ingresantes a carreras que ya son alumnos del propio departamento u de otra carrera de la FaHCE que buscan alcanzar o complementar con otra titulación; ingresantes que tienen experiencia universitaria previa en otras instituciones de educación superior o universitaria. También son diversos en sus características sociodemográficas en términos de género, edad, nivel educativo de los padres, situación laboral, procedencia.

Conocer el país de origen, el lugar de residencia anterior o dónde terminaron sus estudios secundarios da indicios de los desplazamientos que realizaron las ingresantes para acceder a la educación universitaria y constituye el punto de partida para situar las trayectorias.

Conocer el país de origen, el lugar de residencia anterior o dónde terminaron sus estudios secundarios da indicios de los desplazamientos que realizaron las ingresantes para acceder a la educación universitaria y constituye el punto de partida para situar las trayectorias.

La información ligada a la localidad, partido, provincia y país de procedencia se encuentra disponible en los registros administrativos² de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP a través del Sistema SIU Guaraní. La misma es relevada al momento

en que los aspirantes se inscriben en el Sistema de Preinscripción a las carreras de la UNLP. Dicha información será utilizada para diseñar el trabajo de campo y explorar las metodologías reseñadas. Las mismas nos permitirán identificar perfiles de estudiantes.

Por ejemplo, considerar estas cohortes situadas nos permitirá, por un lado, diferenciar experiencias de iniciación en la movilidad en el entorno de la facultad y su vínculo con su

lugar de residencia, en el caso de los ingresantes recientes para los que sea su primera experiencia universitaria esta carrera. Por otro lado, abordar experiencias situadas de estudiantes que ya transitaban en casi la mitad de sus carreras. Y con ello evidenciar los cambios y continuidades en el uso y apropiación del espacio y las experiencias de movilidad emergentes. La movilidad que implica la experiencia universitaria va desde el cambio de lugar de residencia, el desplazamiento diario interurbano hasta los traslados desde el lugar donde viven en la ciudad a las Facultades o lugares de encuentro-estudio. Las dificultades que esta movilidad conlleva implican diversas problemáticas emergentes que nos permiten tener una posible categorización y perfiles de estudiantes:

- » Estudiantes emigrados del interior;
- » Estudiantes de partidos aledaños que viajan diariamente;
- » Estudiantes locales (Centro – Periferia);
- » Estudiantes extranjeros.

En relación a los perfiles anteriores y sus posibles prácticas de movilidad podemos mencionar las siguientes experiencias de movilidad:

- 1- La experiencia del viaje;
- 2- La experiencia en la ciudad;
- 3- Uso y apropiación del tiempo y espacio;
- 4- Los usos del espacio universitario;
- 5- Las experiencias del entorno de la facultad;

La propuesta de espacializar los datos con los que contamos, nos permite generar una nueva capa de información a una escala diferente. La distribución espacial de los estudiantes a partir de su residencia, de su lugar de origen, de sus itinerarios, contextos de equipamientos y acceso a los servicios, etc nos acerca una mirada dinámica y que nos abre nuevas perspectivas, problemáticas e interrogantes y nos permite identificar los perfiles a ser abordados a través de metodologías específicas.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo se propuso seguir indagando la temática de las trayectorias de los estudiantes

²Dado que en los registros administrativos contamos con información sobre: Localidad, Provincia y País de Procedencia, para profundizar en cuestiones ligadas a la movilidad se deberían relevar al menos: Localidad, Provincia y País de nacimiento. Tiempo de residencia en la localización actual y si corresponde localización anterior.

pero no sólo en el ámbito académico-institucional, sino en un sentido y una escala más amplia. Al focalizarnos en el tramo inicial de las trayectorias: el ingreso, nos propusimos pensar en otras dimensiones de la temática. Es allí, donde nos introducimos en un terreno poco examinado: las trayectorias estudiantiles territorializadas. Por lo cual pensar a las

Al focalizarnos en el tramo inicial de las trayectorias: el ingreso, nos propusimos pensar en otras dimensiones de la temática. Es allí, donde nos introducimos en un terreno poco examinado: las trayectorias estudiantiles territorializadas.

trayectorias en clave espacial nos invitó a iniciar un camino de discusión y análisis de la base de datos que cuenta la facultad, categorías espaciales relevadas y las metodologías cualitativas que pudieran ser utilizadas para

poder iniciar el camino para su abordaje. Producto de las características particulares de las trayectorias, una vez identificadas sus dimensiones a partir de los aportes de Sandra Carli, iniciamos un recorrido exploratorio sobre algunas categorías que pudieran identi-

ficar la relación de movilidad/inmovilidad que generan las trayectorias en relación con los desplazamientos de los estudiantes y el territorio. La decisión de indagar esas categorías se encuentran estrechamente vinculadas a la metodología de trabajo en campo para poder iniciar un trabajo cualitativo de las diferentes trayectorias impulsadas por los estudiantes. En cuanto a los datos que contamos actualmente en la facultad resultan limitados para profundizar el estudio de las movilidades. Desde un abordaje cuantitativo se deberían relevar al menos: Localidad, Provincia y País de nacimiento; Tiempo de residencia en la localización actual y de la localización anterior. A pesar de lo cual los datos registrados actualmente nos permiten identificar los perfiles que serán abordados a partir de la exploración de las metodologías específicas reseñadas. Por último, consideramos que dicho trabajo se encuentra en una instancia exploratoria que busca construir y diseñar un cuerpo teórico-metodológico para poder indagar de manera situada las diferentes relaciones que los estudiantes del primer año construyen con su entorno y a su vez como ese fenómeno se relaciona con el oficio de ser estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Capasso, Verónica (2016). "Espacio social: Aportes para una definición del concepto y su posible relación con el arte". XIV Seminario de História da Cidade e do Urbanismo. En Memoria Académica. UNLP. FaHCE.

Carli, Sandra (2012). "Cap. 4 Los estudiantes en la ciudad. Desplazamientos, itinerarios y hábitats". En: "El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Chavés, Mariana y Segura, Ramiro Editores (2015). "Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos". Editorial Biblos. Investigación y ensayos.

Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). "Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico." En Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económi-

co y Social. Buenos Aires, disco compacto. Ingold, Tim (2015). "Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento". Mundos plurales. Vol. 2pp 9-26.

Iturra Muñoz, Luis; Jirón Martínez, Paola (2016). "Siguiendo trayectorias, dibujando trayectos. Construcción de diagramas desde la experiencia de los habitantes". Revista AUS (Valdivia), no. 19, primer semestre.

Jirón, Paola (2012). "Transformándome en la Sombra". Revista Bifurcaciones Nro 10.

Jirón, Paola y Mansilla, Pablo (2013). "Atravesando la espesura de la ciudad: vida cotidiana y barreras de accesibilidad de los habitantes de la periferia urbana de Santiago de Chile". Rev. geogr. Norte Gd.[online]. n.56, pp.53-74.

Jirón, Paola y Segura, Ramiro (2016). "La movilidad urbana cotidiana. Un enfoque

para comprender la desigualdad en las ciudades latinoamericanas". Escuela de verano 2016. Prosecretaría de Posgrado. UNLP

Legarralde, Martín, Cotignola, Mariela y Margueliche, Juan Cruz (2015). "Trayectorias estudiantiles en la Universidad. El caso de la carrera de geografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP". EN: "Geografías en Diálogo". Centro de Investigaciones Geográficas (CIG). Tandil

Magnani, José Guilherme Cantor (2014). "Circuito: propuesta de delimitación de la categoría". Ponto Urbe. Revues.org

Malpas, Jeff (2015). "Pensar topográficamente: Lugar, espacio y Geografía". Documents d'Anàlisi Geogràfica, vol. 61/2 199-229

Marcos, M, Mera, G y Fernández Melián, M (2016). "La localización de los servicios colectivos en entornos urbanos: el caso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero".

GESIG. Universidad Nacional de Luján. Año 8 Sección 1 pp 74-90.

Massey, D (2012). "Un sentido global del lugar". Icaria Espacio críticos, Barcelona.

Saraví, Ricardo Jorge (2012). "Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata". Tesis de Maestría en Educación Corporal.

Segura, Ramiro (2013). "Los pliegues en la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos etnografías urbanas". En: Segregación y diferencias en la ciudad. María Carman Neiva Viera da Cunha y Ramiro Segura. Hacedores de ciudades. Flacso.

Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara y Morrone, Aldana (2015). "Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje". XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

CV's

* *Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Ha participado en trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación e historia y memoria. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata y Prosecretario de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.*

Contacto: mlegarralde@gmail.com

** *Licenciada en Sociología (FaHCE, UNLP), Maestrando en Demografía Social en la UNLU. Actualmente es docente de las cátedras de Socioestadística y Estadística Aplicada a la Educación Física. Ha participado en trabajos de investigación y publicaciones ligadas al estudio del mercado de trabajo, las políticas sociales y estadísticas educativas. Realiza tareas de análisis estadístico en la Prosecretaría de Vinculación*

e Inclusión Educativa de la FaHCE y en la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

Contacto: marielacotignola@yahoo.com.ar

*** *Profesor en Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Magister en Paisaje, Medio Ambiente y Ciudad de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU, UNLP). Docente en el ámbito universitario y superior. Integrante del equipo de trabajo en la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa de la FaHCE, UNLP. Colaborador y docente invitado en el dictado de seminarios de grado y posgrado. Integrante de proyectos de investigación de geografía política y cultural. Participación en publicaciones, Jornadas y Congresos referida a las trayectorias estudiantiles en el ámbito universitario. Integrante de la planta de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Participé en la Dirección de Planeamiento y Mapa Escolar y en la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) en el área de investigación.*

Contacto: jcruzmargineliche@gmail.com

PENSAR LA ENSEÑANZA DESDE EL APRENDIZAJE. Experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza de la historia.

Sarmiento Jacqueline*
Miranda Julieta**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Desde nuestras trayectorias formativas en la UNLP, incorporamos cierta distinción entre clases teóricas y los llamados “prácticos”. Las primeras se configuraban como espacios de exposición y despliegue de contenidos, mientras que los prácticos eran instancias donde los estudiantes debíamos dar cuenta de la lectura de textos que eran comentados y contextualizados por el profesor. Sintéticamente, los prácticos estaban constituidos por un cronograma de lecturas con las correspondientes fechas de evaluación. En los hechos, se efectuaba un desplazamiento que valorizaba -en las representaciones colectivas- el momento del “parcial” por sobre las clases semanales. Desarrollaremos el conjunto de transfor-

maciones que siguieron a la experiencia de trabajar en forma conjunta en el aula. Constituirnos en pareja pedagógica habilitó un ejercicio continuo de espejarnos y, al mismo tiempo, “extrañarnos” en el encuentro de nuestras formaciones disciplinares- la Antropología y la Historia. El impacto conmovió nuestras prácticas, la propuesta de interacción de los estudiantes con los contenidos y problemas de la historia americana colonial, las formas en que concebimos los encuentros, la lectura y la evaluación. Finalmente, a partir de recrear el espacio del aula como comunidad de aprendizaje, se movilizaron nuevas formas de pensar el trabajo al interior de la cátedra.

PALABRAS CLAVE

Comunidad de aprendizaje; trabajo colaborativo; estrategias didácticas; prácticas de evaluación alternativas.

La enseñanza de la historia configura un problema que no puede situarse únicamente en el colegio secundario. A lo largo de este artículo desarrollaremos una serie de ensayos -dispositivos de trabajo colaborativo, estrategias didácticas, prácticas de evaluación alternativas, ejercicios de retroalimentación y otros- que dieron cuerpo a un proceso de renovación de los Trabajos Prácticos en la cátedra de Historia Americana I (UNLP). Mientras que en las clases teóricas los estudiantes eran convocados como oyentes -suerde de escribas silenciosos- en las clases prácticas eran considerados lectores formados. Pero, ¿esta distinción, que disocia competencias, habilita un mejor aprendizaje? ¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”? ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando? El recorrido se alimentó de un constante ejercicio de reflexión y problematización que fue focalizando la atención -casi como una deriva natural- más en el aprendizaje que en la enseñanza. Si encontramos con estudiantes que eligieron la carrera no garantiza un escenario de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo hacer del práctico un espacio genuino y potente en la formación de futuros formadores? ¿Cuál es el sentido del “programa de prácticos” para noso-

tros y para los estudiantes? ¿Con qué criterio seleccionar la bibliografía? ¿Qué actividades generan aprendizaje/s en el aula? ¿Cómo colaborar en la formación de lectores académicos? ¿Cómo convocarlos a un aprendizaje colaborativo?

Partimos de estas y otras cuestiones para interpelar nuestras representaciones y ensayar otras posibles confirmando que el aprendizaje es con otros, para lo cual es necesario habilitar la interacción y la expresión genuina de los sujetos que aprenden (incluyéndonos a nosotras). Algunas de estas preguntas erosionaron barreras formativas que representaban verdaderos frenos para la transformación de nuestras prácticas, especialmente la distinción binaria y acrítica entre investigación y enseñanza de la historia. ¿Podíamos ocuparnos en nuestros prácticos acerca de cómo aprenden los estudiantes universitarios o esto era una tarea sólo habilitada para el especialista en la didáctica? ¿Iba en desmedro del conocimiento de la Historia Americana de los siglos XVI al XVIII? Nuevamente, ¿la enseñanza de la

¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”? ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando?

historia sólo se vuelve un problema cuando la pensamos en las prácticas de la enseñanza de cara al nivel secundario?

HABITAR UN “NOSOTRAS”

Comenzamos a dar clases juntas sin proponernos hacer una documentación de la experiencia. Desde una preocupación individual (aprender a dar clases mirando a una profesora con experiencia) se fue construyendo una mirada sobre las clases como un espacio en común, una invitación recíproca a preguntarnos sobre las prácticas que como docentes tenemos naturalizadas.

La iniciativa se generó en el diálogo entre nuestras formaciones disciplinares, especialmente cuando desde la antropología surgió la pregunta sobre las prácticas de enseñanza en el profesorado y la licenciatura en Historia. Tímidamente, a modo de una observación participante, ensayando registros de etnografía escolar en algunos encuentros. Así, en un primer registro la presencia del otro limitaba el tiempo de exposición, impedía que la clase se volviera un teórico. ¿Qué sucede mientras el profesor expone? ¿Aparecen las preguntas de los estudiantes? ¿Qué uso se hace del pizarrón? ¿Cómo se introduce la actividad? ¿Cómo trabajar en la creación de espacios de participación en las clases?

La revisión del programa de prácticos como un ejercicio superador a la tradicional “selección de textos” fortaleció el trabajo conjunto de planificación. Partíamos de la convicción que el programa de trabajos prácticos debía ser una herramienta en diálogo con los problemas y malestares reales que encontrábamos en el aula. En otras palabras, el trabajo pedagógico fuera del aula alentó la implementación del dispositivo¹ de Pareja Pedagógica y generó un cambio en lo enseñado, es decir en aquello que podemos denominar como *currículum real*.

El proceso de reflexión y retroalimentación es constitutivo al trabajo en pareja pedagógica

dentro y fuera del aula. Se trata, como pudimos experimentar, de un ejercicio que invita a la innovación en tanto permite una constante reflexión sobre la práctica y la historia escolar de cada docente. Este mismo efecto que recupera y al mismo tiempo desnaturaliza la formación de cada una de nosotras hizo presente en cada práctico el encuentro con las trayectorias escolares de nuestros estudiantes que también se volvieron conscientes en diálogo con la bibliografía seleccionada y las actividades propuestas.

En otras palabras, pudimos comprobar que si las prácticas de enseñanza en pareja pedagógica permiten a cada docente “descubrir su propio estilo de aprendizaje, haciendo conscientes los procesos cognitivos propios, para ampliar sus horizontes conceptuales metodológicos y principalmente didácticos, sería una forma de apoyo al proceso de autoconocimiento en los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad” (Bekerman y Dankner, 2010). El trabajo en pareja pedagógica con el otro permitió desnaturalizar formas automatizadas de habitar las clases en el espacio universitario -falta de comunicación y relación entre pares, escasos ejercicios de producción escrita, escasa o nula participación, falta de lectura, desánimo y desinterés- para impulsar una serie de ensayos motorizados por el entusiasmo y el deseo como condición de enseñanza². La experiencia de trabajar como pareja pedagógica puso en cuestión un aspecto que es, quizás, el menos cuestionado en el espacio de la universidad: la jerarquización de los espacios y las personas. En este sentido, consideramos necesario decir que esta modalidad de trabajo no es necesariamente “más fácil”. Lleva implícita la reflexión sobre la autoridad docente y, en este movimiento, habilita también las voces de los/as estudiantes. “La articulación de la enseñanza a través de parejas pedagógicas ha resultado muy exitosa en otros niveles educativos ya que promueve una actitud colaborativa entre pares (peer coaching) y brinda a los docentes la oportu-

¹ Entendemos un dispositivo como lo define Marta Souto: “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente” (Souto et al., 38).

² Vale decir que aquí tenemos un desafío antropológico fundamental que es volver a hallar el placer de encontrar juntos –con nuestros alumnos– el placer de aprender nosotros también cuando estamos explicando algo, y el placer del otro que descubre qué bien logramos explicarle. (Meirieu, 2013: 13).

nidad de recibir retroalimentación antes de presentar la clase” (Massaccessi, 79). No es una relación libre de conflictos o incomodidades. Parte de la metodología radica en explorarlos. El trabajo con el *otro* permite comenzar a habitar un *nosotr@s*.

EL PROGRAMA DE PRÁCTICOS COMO UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA.

Uno de los puntos en los que trabajamos detenidamente fue la elaboración del programa de prácticos, bajo la premisa de que el programa debía ser algo más que una enumeración de lecturas y su distribución por clases. Llegamos a darle una entidad propia, al punto que es el material para la primera actividad del curso.

El programa de prácticos se formula como una invitación a ocupar un rol en el espacio del curso. Así, la cátedra se presenta como una propuesta, incompleta sin el/la estudiante. Se ubican teóricos y prácticos, enfatizando la unidad de la cátedra y las modalidades que pueden tomar los encuentros: las clases teóricas, las clases prácticas y el espacio virtual (comenzamos con un grupo de Facebook en el año 2014 y actualmente se amplió en el campus virtual de la facultad). Nos propusimos pensar momentos en el recorrido de la materia: un momento de comprensión lectora, y otro de producción. El programa debía expresar esta intención gráficamente. Buscamos que el programa tenga menos bibliografía. También los títulos de las clases se fueron transformando.

Una de las principales modificaciones que introdujimos en este proceso fue pensar y explicitar objetivos para las clases. Parecía una introducción simple, evidente. Sin embargo, los cambios son sumamente pronunciados, y esto se debe a que la práctica de lectura en la universidad se presupone, muchas veces, como algo que tiene sentido en sí mismo, cuando esto no es así. El programa se convertía en una suerte de “contrato” basado en los objetivos: pautaban la lectura previa a las clases, el recorrido y, finalmente, los términos del parcial. Este ejercicio volvió evidente la diferencia entre guía de lectura, aquello que en la práctica escolar alentó “la pregunta burocratizada” (Freire y Foundez, 2014), y los objetivos atravesados por la interpelación. ¿Para que leemos estos textos? Queríamos

provocar una lectura activa, hacer presente -a partir de la pregunta- a los estudiantes en un terreno común. Interesarse por el otro no es un gesto humanitario, sino es pedirle al otro que haga oír su voz en el espacio. Comprendimos que sólo en ese escenario la explicación podía transformarse en un ejercicio de apertura al otro, en lugar de transformarse en un ejercicio de negación de su inteligencia.

LOS PRÁCTICOS EN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN.

¿Qué debería suceder en una clase de trabajos prácticos? Desde nuestras trayectorias formativas en la UNLP, incorporamos cierta distinción entre clases teóricas y los llamados “prácticos”. Las primeras se configuraban como espacios de exposición y despliegue de contenidos, mientras que los prácticos eran instancias donde los estudiantes debían dar cuenta de la lectura de textos que eran comentados y contextualizados por el profesor. Sintéticamente, los prácticos estaban constituidos por un cronograma de lecturas con las correspondientes fechas de evaluación. En los hechos, se efectuaba un desplazamiento que valorizaba -en las representaciones colectivas- el momento del “parcial” por sobre las clases semanales.

Así, mientras que en las clases teóricas los estudiantes eran convocados como oyentes -suerte de escribas silenciosos- en las clases prácticas eran considerados lectores formados. Pero ¿esta distinción, que disocia competencias, habilita un mejor aprendizaje? ¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”? ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando? Algunas de estas preguntas nos permitieron repensar el lugar de la lectura en los prácticos. Si, “los estudiantes no leen” y/o “a los teóricos no van” ¿Cuál es la función del práctico? Es posible pensar opciones diferentes al intento de “reponer lo que falta”, colocar- en lugar de respuestas- preguntas en el práctico, invita a los/as estudiantes a adoptar una posición activa, a ubicarse en el lugar desde el que generan las preguntas.

Se adoptó la estrategia de trabajar en una escala pequeña, quedarnos con un texto, “desmenuzarlo”. En una mirada retrospectiva, podemos

¿Cuál es la función del práctico? Es posible pensar opciones diferentes al intento de “reponer lo que falta”, colocar- en lugar de respuestas- preguntas en el práctico, invita a los/as estudiantes a adoptar una posición activa, a ubicarse en el lugar desde el que generan las preguntas.

¿Qué categorías son empleadas en el texto?
¿Se trata de categorías históricas o analíticas?
Este trabajo ayudó a definir ejes, organizando la lectura y el análisis, ayudando a los/as estudiantes a jerarquizar la información. Al mismo tiempo, el trabajo sobre categorías aportó pistas epistemológicas para dar cuenta de marcos teóricos. De este modo, hacer pie en categorías clave para vincularlas en marcos teóricos se convirtió en una estrategia de abordaje de los textos. Pensar los “prácticos” en un proceso de transformación es una convocatoria a encontrarnos en ese espacio, a pensar juntos. Ante todo, a estar ahí: estar ahí como lectores/as animándonos al ejercicio de una lectura crítica, y a estar ahí animándonos también a hacer oír nuestras ideas, nuestras preguntas. Estas ideas acompañan el trayecto de los prácticos desde una lectura crítica a la producción propia.

LA PRODUCCIÓN PROPIA Y LA EXPERIENCIA COMPARTIDA.

A un ejercicio de lectura crítica, que consideramos aporte fundamental de la trayectoria universitaria, añadimos una segunda propuesta: hacer visible la voz propia de los/as estudiantes: sus preguntas, sus preferencias. Si el aprendizaje no puede pensarse desligado de lo emocional, dar lugar al deseo y a la expresión de la diversidad, podía funcionar como un elemento movilizador de situaciones de aprendizaje. Ahora bien, si nuestro propósito era generar situaciones que promuevan el aprendizaje, el primer dispositivo que era necesario poner en tensión era la evaluación parcial. Estamos tan habituados a él que no nos preguntamos qué objetivo pedagógico y qué resultados hay en

esa práctica compulsiva de leer a modo de un “atracción” de fotocopias para responder preguntas y escribir sin parar durante dos horas (muchas veces, sí, hasta que la mano duele). En este contexto tener las preguntas del parcial es para los/as estudiantes algo que vale oro. Apuntamos a modificar las actitudes que se generan en torno al parcial tradicional, en primer lugar, al trabajar sobre un programa con objetivos explícitos (la pregunta del parcial ya no es un secreto celosamente guardado por el profesor). En segundo lugar, atendiendo a la heterogeneidad del aula, desarrollamos en los últimos años un parcial con opciones, a modo de un menú. Se definían ejes y consignas opcionales para cada uno. El/la estudiante debía desarrollar una opción para cada eje. Esta experiencia dio muy buenos resultados, sobre todo en cuanto al entusiasmo y sorpresa que despertaba verse ante la posibilidad de elegir. Desde la concepción de las “clases prácticas” como espacios de encuentro comenzamos a plantearnos el diseño de propuestas que promovieran el desarrollo de vínculos. Se propició la interacción grupal en los prácticos con el objetivo de realizar pequeñas prácticas de escritura. En relación con esto, desde el año 2015 la propuesta del segundo parcial adoptó una modalidad semipresencial y en parejas. Se propuso la realización de producciones parciales en las clases que se articulaban para el parcial. La pareja debía formular preguntas que iban siendo retomadas de una clase la siguiente y eran, finalmente reelaboradas con la consigna de parcial. El segundo parcial se concluía en forma presencial, incorporando consignas metacognitivas para responder entre dos, invitándolos/as a reflexionar sobre el parcial y la materia como experiencia de aprendizaje. La evaluación se realizaba utilizando una rúbrica que era presentada anticipadamente a los/as estudiantes, y luego entregada junto con la devolución del parcial. Creemos y comprobamos que el aprendizaje -al igual que la enseñanza- puede verse como un diálogo colaborativo. Así, el aprendizaje es entendido como una experiencia con otros. La función del/la docente es la promoción de espacios de participación. ¿Cómo democratizar, por poner un ejemplo, el uso pizarrón? Una de las estrategias que tomamos en este sentido es la invitación a que los/as estudiantes usen el pizarrón y lo registren tomando fotos posteriormente compartidas

en Facebook. Este es un ejercicio sencillo que promueve la apropiación de un espacio sumamente simbólico de la práctica docente y otorga la posibilidad de ser ellos/as los/as que producen material y lo comparten en la red, invirtiendo la dirección naturalizada: el docente dice, los demás toman nota.

Pensando en la enseñanza-aprendizaje de la historia de un modo integral, nos propusimos incorporar otras experiencias. Entre el 2014 y 2016 el curso se cerró con el taller "La historia colonial dialogando entre cerámica y documentos. El caso de Nuestra Señora de Talavera o Esteco", que incluía la realización de actividades con material arqueológico y documental. El año 2016 se incorporó otra actividad, en este caso fuera de la facultad. Se trató de una jornada en el Fuerte Barragán, que cuenta con vestigios del siglo XVIII y un museo de sitio. Realizamos -como Cátedra- una visita guiada, un taller con cartas fluviales, incluyendo en la planificación almuerzo y un chocolate de merienda. La experiencia cotidiana es holística y consideramos que el aprendizaje tiene que ser pensado también en la misma manera, como una experiencia con resonancias múltiples atravesada por la diversidad de los sujetos.

ALGUNAS PALABRAS FINALES.

Hasta aquí hemos esbozado un proceso de transformaciones -en el que aún nos encon-

tramos inmersos- que se inició con la experiencia de trabajo en pareja pedagógica. La introducción de cambios que atravesaron nuestras prácticas en diferentes modos condujo a una reflexión sobre el carácter de las clases "práctica", qué comportamientos tenemos naturalizados y cuáles otros serían posibles. Retomamos en esta presentación un proceso de cambios a partir de una preocupación por el aprendizaje del otro. Si en lugar de pensar en cómo enseño me focalizo en ver cómo aprende, la apertura al otro se vuelve un objetivo. ¿Cómo aprende cuando lee?

¿Qué impacto tiene una pregunta? ¿Qué pasa con las consignas? ¿Qué uso le damos al pizarrón? ¿Llega a ser una construcción colectiva o funciona sólo como un refuerzo de la exposición? Comenzamos a pensar en un aprendizaje colaborativo, lo cual no llevó al inicio, a la pareja pedagógica, revisada ahora como práctica de enseñanza colaborativa. Finalmente, a partir de recrear el espacio del aula como comunidad de aprendizaje, se movilizaron nuevas formas de pensar el trabajo al interior de la cátedra que impactaron no sólo en la redefinición de los teóricos y los prácticos sino también en el tipo de vínculo entre ellos. La introducción de escenarios de trabajo colaborativo -para estudiantes y docentes- alentó el trabajo en equipo como una nueva forma de pensarnos, generar actividades y producir conocimiento en el ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. (1994). "Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones". Buenos Aires, AR: Paidós.

Bekerman, Diana G, & Dankner, Laura A. (2010). "La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa". *Formación universitaria*, 3(6), 3-8. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002>

Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad". Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Freire, P., & Faúndez, A. (2014). "Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexis-

tentes". Siglo XXI Editores, 1º edición 1968.

Massaccesi, A. "Trabajo con "pareja pedagógica", en el marco de una cultura colaborativa institucional". *Boletín de enseñanza en educación superior* Nro.8.

Meirieu, P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez Zidán, E., & Grilli Silva, J. (2013). "La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor". *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y pedagogías. O...¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

CV's

* Lic. en Antropología y Dra en Historia (UNLP). Es ayudante de la Cátedra de Historia Americana I (FaHCE, UNLP). En la actualidad dicta, conjuntamente con la Prof. Julieta Miranda, el Taller de Enseñanza de Problemáticas de la Historia: Resistencias Cotidianas, Género y Subalternidad en la Historia Americana (Siglos XVI-XVIII) (FAHCE, UNLP). Coautora del Libro de Cátedra *Desnudar la mirada eurocéntrica. Categorías en tensión en la historia americana*, Reitano, Emir (coord.). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Participa de los proyectos de investigación "Procesos socio-culturales y construcción de nuevas identidades en el ámbito del Río de La Plata y Brasil. Siglos XVIII- XIX y la actualidad" (UNLP) y del Proyecto RISE (Research and Innovation Staff Exchange) Marie Sklodovska Curie Actions (European Commission) bajo el título *Morphologies of resistance in the Iberian empires (15th-19th centuries)* (2017-2021).

Contacto: jacquelinesarmiento@gmail.com

** Prof. en Historia (UNLP). Es ayudante de la

Cátedra de Historia Americana I (FaHCE, UNLP). En la actualidad dicta, conjuntamente con la Dra. Jacqueline Sarmiento, el Taller de Enseñanza de Problemáticas de la Historia: Resistencias Cotidianas, Género y Subalternidad en la Historia Americana (Siglos XVI-XVIII) (FaHCE, UNLP). Es docente concursada del Bachillerato de Bellas Artes y del Liceo Víctor Mercante, colegios de pregrado de la UNLP. Cuenta con una Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Es Especialista en Gestión Educativa (FLACSO) y Especialista docente de nivel superior en educación y TIC (INFoD). Coautora del Libro de Cátedra *Desnudar la mirada eurocéntrica. Categorías en tensión en la historia americana*, Reitano, Emir (coord.). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Participa del Proyecto de Investigación: "Procesos socio-culturales y construcción de nuevas identidades en el ámbito del Río de La Plata y Brasil. Siglos XVIII- XIX y la actualidad" (UNLP).

Contacto: jmirandaunlp@gmail.com