Estudios en docencia: rutinas y rupturas

Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia

Cristina Heuguerot
y Carmen Caamaño
Coordinadoras

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Estudios en docencia: rutinas y rupturas

Primeras producciones
de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (Releed)

Cristina Heuguerot y Carmen Caamaño
Coordinadoras

Estudios en docencia: rutinas y rupturas

Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (Releed)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República

© Los autores, 2016
© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016

Uruguay 1695
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1442-8

Contenido

Presentación *María Cristina Heuguerot y Carmen Caamaño* 9

Huella institucional sonora.
Ensamble entre psicología institucional y música popular,
Alicia Corvalán de Mezzano 11

Nuevos contextos sociales y nuevos desafíos para la educación inicial,
Noemí Elena Burgos 25

Aprendizaje, metáforas e investigación,
Mariela Lembo 39

La investigación: un espacio de interacciones y de construcción recíproca,
Nancy Salvá y Margaret Zamarrena 49

Al encuentro de una pedagogía solidaria en el medio rural,
César Bentancor y Marisol Cabrera 59

«Todos juntos». Entre educación formal y no formal
Encuentro de subjetividades en la ciudad de San Ramón:
estudiantes de tercero B (2015) del Instituto de Formación Docente
y los niños del Club de niños, *Graciela Acerbi y Yenny Piñeiro* 65
Escenarios de la práctica docente universitaria 77
Nancy Salvá y Laura Severino 77

Aprendizaje: zona de encuentro. Una experiencia grupal de introducción
de la investigación en el ámbito de la formación en docencia en la Universidad,
Mariela Lembo (*coordinadora*) 89

La docencia como acompañamiento en la Universidad de la República,
María Cristina Heuguerot 99

Los ambientes de clase que potencian los aprendizajes,
Carmen Caamaño 113

Presentación

Este libro es resultado de las Jornadas Académicas de la Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) del año 2015, realizadas entre el 7 y el 9 de octubre en Montevideo.

Se reúnen algunos de los trabajos inicialmente presentados al Grupo de Trabajo N.º 6 (GT6), los que luego fueron reelaborados por sus autores para este libro, intentando mostrar las resonancias de esta actividad que finalmente dio lugar al surgimiento de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (Releed-GT6).

En este sentido, este libro es un final y un comienzo, ya que la Releed-GT6 es aún más un deseo que una realidad y refleja la intención de articular distintas voces sobre la docencia regional en su mayor heterogeneidad. Como reclamaba José Luis Rebellato, se trata de «unir voluntades, tejiendo redes».

Han aportado su trabajo, su experiencia crítica reflexiva o su investigación docentes universitarios, de educación media y de formación terciaria, que viven y trabajan en distintas partes de Uruguay y de Argentina, de las más diversas disciplinas, que desempeñan su rol en la educación formal y no formal en franjas etarias que abarcan la totalidad del ciclo vital y con trayectorias de vida y experiencia profesional muy disímiles. A todos ellos, nuestro reconocimiento.

Seguramente fueron convocados por su necesidad de compartir un saber y un hacer, tratando de encontrar un sentido al ejercicio de la docencia; también por el interés de articular y debatir con otros compañeros para vislumbrar respuestas en esta tarea que Freud consideraba una profesión imposible.

La decisión de conformar una red es la prueba del ambiente ameno y enriquecedor que se vivió durante las jornadas en el GT6 y muestra las posibilidades de estos eventos académicos.

Los diferentes artículos son responsabilidad de cada uno de los autores, la diversidad emana de esa procedencia múltiple y dispersa, pero centrada en la docencia, explicitada por los mismos protagonistas. Aunque muestran distintos enfoques del acto educativo, este es visualizado desde la misma acción, en toda su complejidad; se intenta abordar así la máxima riqueza de la docencia: la inabarcabilidad, la complejidad…

Ir conformando una comunidad académica centrada en la docencia es el objetivo de la naciente Red Latinoamericana de Estudios en Docencia, que presenta hoy su primera producción conjunta. Esperamos que los lectores la disfruten y que les sirva para multiplicar procesos reflexivos y críticos en torno al tema.

Las compiladoras

Huella institucional sonora. Ensamble entre psicología institucional y música popular

Alicia Corvalán de Mezzano[1]

Dicen que tiene siete lenguas la boca del dragón. Yo no sé. Pero me consta que muchas más lenguas tiene la boca del mundo, y el fuego de sus lenguas nos abriga. Será siempre poco cuanto se haga para defenderlas del desprecio y del exterminio.

Galeano, 2004: 1

Presentación del tema e interrogantes iniciales[2]

Indagar sobre la construcción de la cultura e identidad de una escuela de música popular es un intento novedoso desde la psicología institucional en Argentina.

La Escuela Popular de Música (EPM) es la organización elegida, por ser una de las primeras creadas con el objetivo de formar músicos populares.

La temática es relevante porque contribuye a recuperar el patrimonio nacional y regional a partir del estudio institucional de un caso.

Lo institucional continúa siendo un área de vacancia en investigación y más aún referida a instituciones ligadas al arte y en particular a la música popular. Sin embargo, su importancia radica en el hecho de estar ligadas a la creatividad, a la socialización, al rescate de la tradición y a posibilitar transformaciones para el patrimonio regional.

Así, la institución seleccionada es reservorio de historias sociales, como lo es el conjunto de instituciones: todas guardan memoria de sus orígenes y acontecimientos posteriores, que van dejando huella, con sus continuidades y sus discontinuidades.

Según J. P. González (2007), alrededor de la década del ochenta algunos investigadores en América Latina prestaron atención a la industria cultural y a la cultura de masas, centrándose en la música popular y enfatizando el medio urbano, donde se crea esa música.

La psicología social, campo disciplinario donde se incluye la psicología institucional, constituye un campo teórico-práctico que, al igual que la música, requiere considerar la interacción social y la comunicación desde el enfoque de

1 Licenciada en Psicología, profesora titular consulta de la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora titular de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). <amezzarte@gmail.com>.

2 Esta presentación corresponde al primer capítulo del libro *Huella institucional sonora. Ensamble entre psicología institucional y música popular* (Corvalán de Mezzano, 2015).

la intersubjetividad como cuestión central. El tema de la interacción se acentúa particularmente en el caso de la música popular, según afirma J. Lacárcel Moreno (1995).

El tema elegido, entonces, permite el cruce de una organización o institución, la Escuela Popular de Música, con una institución de la cultura, la música, con lo cual se afronta la errónea antinomia entre el mundo científico y el de las artes.

Analizar esta organización otorga la oportunidad de realizar una investigación científica que considere a la organización como un lugar intermediario entre los sujetos y la sociedad, concepto desarrollado a partir de autores psicoanalíticos como S. Freud ([1923] 1948, vol. I y [1930] 1948, vol. II), D. W. Winicott (1972), E. Erikson (1979), R. Kaës (1998), N. Aubert y V. de Gaulejac (1993). Una extensa formación teórica y práctica en psicología general, educacional, clínica psicoanalítica individual, grupal e institucional, acompañada de estudios de posgrado sobre otros campos de las ciencias sociales y humanísticas, sustentan el desarrollo de esta producción.

Bauman sostiene que a partir del distanciamiento entre Estado y nación «las llamadas "concepciones" culturales de la identidad se están volviendo a poner de moda entre los colectivos que buscan puertos estables, a salvo de las mareas de cambio incierto» (2005: 133).

Nos parece que la música popular puede ser pensada como metáfora o modelo de una sociedad posible, de una sociedad que trabaje respetando la individualidad para alcanzar una construcción conjunta, grupal e institucional.

Las condiciones de la sociedad actual en cuanto a los cambios institucionales que se profundizan, la acuciante necesidad y el creciente interés por la gestión cultural, junto al respeto simultáneo de valores colectivos e individuales coexistentes en toda sociedad democrática, justifica el interés de este tema a la vez que contextualiza apropiadamente esta obra.

La investigación se centra en la identidad y en la cultura de esta institución que funciona como transmisora y preservadora de un patrimonio cultural específico: la música de los pueblos americanos, con foco en tal característica institucional. No es una investigación centrada en la condición de escuela desde cuestiones didáctico-pedagógicas, y sí en sus peculiaridades institucionales, así como en su potencial de transmisión de la cultura musical popular de América. Se intenta descubrir la trama institucional construida a través de las prácticas y las narraciones de los integrantes que trabajan y estudian en la institución: directivos, profesores, empleados administrativos, de seguridad, mozos del bar anexo y alumnos.

La cercanía fundacional desde el punto de vista cronológico permite advertir, en el período de tiempo considerado, las realizaciones logradas respecto de los propósitos iniciales instituyentes.

A. M. Bock (2008) afirma que los profesionales de este continente deben aún descolonizarse, redescubrir las producciones psicológicas propias de cada país

saliendo del aislamiento. Considera importante, a partir del Mercosur [Mercado Común del Sur], la articulación constante entre entidades de psicólogos de los países del Cono Sur junto a México y Cuba. En conjunción con ello, insta a la construcción de referencias teóricas nacionales, así como a dar identidad a los quehaceres específicos de la psicología.

Se acuerda parcialmente con esta posición, dado que no parece posible ni científicamente serio excluir todo pensamiento científico que no sea latinoamericano, en especial cuando la producción internacional brinda aportes intelectuales a nuestros países, si bien es frecuente la invisibilidad mundial de profesionales y científicos debido a problemas de hegemonías político-económicas.

La tarea básica es el debate de las diferencias y de las semejanzas, de las referencias epistemológicas que hemos utilizado en nuestras psicologías, guiados por la certeza de que la psicología puede contribuir a la construcción de condiciones dignas de vida en América Latina.

Las preguntas principales de las que parte este trabajo investigativo son:

- ¿Cómo se constituyeron la cultura e identidad organizacional de la EPM?
- ¿Es la música popular el núcleo fuerte identitario en esta organización?
- ¿Es esta organización un modelo de convivencia en el cual la música popular funciona como un elemento de ligazón colectiva pluricultural que admite la diversidad?

Los interrogantes que se desprenden de ellas son:

- ¿Cuáles son los aspectos instituidos y cuáles los instituyentes en este tipo de organizaciones?
- ¿Qué características culturales, ideológicas, políticas, económicas definen su identidad organizacional?
- ¿Qué permaneció y qué cambió, en el período de diez años, de su cultura e identidad organizacional?
- ¿Qué marca subjetiva imprime este tipo de organizaciones en sus integrantes?
- ¿Existe relación entre el ensamble de música popular y la transmisión de un modelo de convivencia democrático?

En principio, la música popular es la razón de existencia de esta organización y entre sus objetivos está formar intérpretes de música popular americana. Se contextualiza el tema abordado en un territorio geográfico-cultural-musical que abarca toda América, de norte a sur, en un período que se inicia para la Escuela Popular de Música del Sindicato Argentino de Músicos en 1991 y se extiende hasta el presente.

La investigación se desarrolla con los siguientes objetivos:

1. Caracterizar creencias, valores, rituales, símbolos, héroes, mitos, historia institucional, espacios, propios de la EPM.
2. Indagar las relaciones recíprocas entre la Cátedra de Ensamble y otras con la finalidad de conocer sus formas de cohesión.

3. Analizar las prácticas al interior de la escuela con el fin de detectar un aprendizaje de la convivencia en la diversidad desde lo musical.
4. Estudiar el rol social de esta institución que sostiene y transmite el patrimonio cultural americano formando músicos populares.

Marco teórico. Dos metáforas de la psicología institucional: la Tolva y el Obrador

Para analizar una institución con la finalidad de investigar o con la de hacer una consulta institucional, en calidad de investigador en un caso y de consultor en el otro, es preciso constituir un marco teórico que sostenga, justifique y acompañe el recorrido necesario para ambas tareas.

El marco teórico referido en esta obra corresponde a una perspectiva de la psicología institucional presentada en anteriores publicaciones (Corvalán de Mezzano, 1998, 2003, 2007, 2010) bajo la denominación metafórica de *la Tolva*.

Según la etimología griega, es 'mudanza', 'cambio'; y ese sentido tiene pensar a la psicología institucional en tanto campo disciplinario y de problemas como un recipiente de conceptualizaciones, métodos y técnicas que, provenientes de un amplio concierto disciplinario, pasan a ser propias. Por otro lado, dicha metáfora es coherente con las concepciones del construccionismo social de Berger y Luckman (1995), en tanto fue y sigue siendo construida y reconstruida en concordancia con el objeto de estudio singular investigado.

Se considera asimismo que, si bien son posibles algunas generalizaciones, en este campo de problemas se hacen evidentes el análisis y la comprensión del caso en profundidad, abordando la singularidad de cada institución y con predominancia de una mirada desde la investigación cualitativa.

Dicha metáfora ha sido aplicada en investigaciones UBACyT[3]; en el trabajo docente, utilizado como un organizador para la tarea en terreno realizada por los alumnos, así como para la planificación e interpretación de las instituciones consultantes. Tal marco teórico se produce a partir del reconocimiento de este campo de problemas iniciado en la década del sesenta. Las producciones de entonces constituyen antecedentes centrales para la concepción sostenida por la autora, por lo que se hará un breve recorrido reconociendo el aporte inicial de los institucionalistas fundadores del campo académico en Argentina, quienes posibilitaron con sus desarrollos la profundización necesaria para abarcar la multiplicidad dimensional de las instituciones. Sus concepciones fueron generadoras de la metáfora de *la Tolva,* que justifica los aportes interdisciplinarios en correspondencia con las distintas dimensiones institucionales evidenciadas a través de emergentes más o menos visibles, a veces manifiestos y otras veces latentes.

3 Programación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La posibilidad de reconocer e interpretar las características de toda institución requiere una posición que, intentando ser abarcativa y no hegemonizante a nivel disciplinario, al mismo tiempo cumpla con la capacidad realista de elegir algunas pocas perspectivas. Para ello se propone dar prioridad a ciertos autores correspondientes a distintos campos disciplinarios que aporten lo mejor para alcanzar el concierto de conocimientos requeridos por cada institución particular.

Se persigue como objetivo alcanzar una mirada institucional integrada por el aporte de campos de conocimiento a fin de entender la estructura y dinámica de la institución singular. En el caso relatado en este libro es imprescindible incluir, además de las concepciones antropológicas, sociológicas, psicoanalíticas, la música popular como un apartado específico de la musicología. La identidad y cultura institucional que se intenta reconocer alude al valor adjudicado a la música y su significación, expresado tanto en forma discursiva como en acto, dejando de lado cualquier interés por los elementos psicoacústicos de la música.

En el *Diccionario de psicoanálisis de las configuraciones vinculares* (Corvalán de Mezzano, 1998) se planteó que la nominación y los contenidos de este campo disciplinario deben reconocimiento autoral a José Bleger (1966) y a Fernando Ulloa (1969). Discípulos ambos de Pichon-Rivière, desarrollaron teoría y práctica institucional construyendo y fundando un campo de incumbencia psicológica a partir de aportes de múltiples disciplinas sociales, de las artes y del psicoanálisis, y propusieron ingresar al mundo de los colectivos sociales por vía de las instituciones. Estos inicios fueron plasmados en la década del sesenta en el mundo académico del entonces Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Rescatar esta historia fundacional de la psicología institucional en Argentina permite justificar y fundamentar la metáfora de *la Tolva* en tanto construcción conceptual y operativa que, retomando esa historia coinstituyente del campo, se vale del aporte actual de numerosos autores, epistemológicamente afines, provenientes de diferentes campos de las ciencias sociales. También se justifica tal metáfora si se considera la multiplicidad dimensional de las instituciones, lo cual requiere empíricamente ingresar conceptualizaciones y metodologías múltiples para comprenderlas.

Es necesario incorporar otra metáfora planteada por la autora (Corvalán de Mezzano, 1996): *el Obrador*, que tiene correspondencia estructural con *la Tolva*, en cuanto refiere a un grupo de investigadores, de consultores, que encarnan y despliegan desde su dinámica grupal las múltiples miradas y escuchas disciplinarias que presenten cierta afinidad para alcanzar el conocimiento científico. La constitución de *el Obrador* encarna en los profesionales que constituyen un grupo o equipo de trabajo las distintas voces provenientes de las disciplinas incluidas al interior de *la Tolva*. Mientras esta da cuenta de campos de conocimiento que se intentan articular para alcanzar una concepción lo más integral posible de cada institución, *el Obrador* es el grupo de trabajo de los profesionales intervinientes.

Puede esta dupla metafórica ser representada por un concierto de voces que requiere de herramientas teóricas y técnicas, en el caso de *la Tolva*, y de profesionales que constituyan un equipo de trabajo desde su diversidad persiguiendo una tarea común, en el caso de *el Obrador*.

Cuadro 1.
Autores referenciados para el marco teórico

Antropología	Abravanel	Cultura organizacional
	Le Breton	Antropología de los sentidos
	Taylor	Imaginarios sociales
	Bazckó	Imaginarios sociales
Sociología	Bauman	Identidad
	Alabarces	Música popular
	De Gaulejac	Aparato psíquico organizacional
		Sociología clínica
Musicología	González	Música y música popular
	Schutz	Ejecución musical conjunta y relaciones sociales
	Capellano	Música e historia
	Acosta	Música popular
Psicología social	Montero	Paradigmas
	Gonzalez Rey	Metodologías de investigación cualitativa. Subjetividad
	Jodelet	Representaciones sociales
	Abric	Representaciones sociales. Núcleo
	Bruner	Actos de significado
Psicología institucional	Bleger	Psicología institucional y simbiosis
	Ulloa	Psicología institucional y clínica
	Malfé	Transformación de la estructura libidinal
Psicoanálisis vincular	Kaës	Grupos, instituciones y vínculos
	Bernard	Grupos, instituciones y vínculos
	Vacheret	La imagen como mediadora
	Freud	Estructura libidinal escritos sociales y sobre sueños

Las dimensiones diversas que conforman a las organizaciones poseen características que le otorgan identidad a cada una de ellas en relación con su singularidad, y son pasibles de ser leídas y analizadas reflexivamente. Para ello es que la psicología institucional se constituye en un abanico de posibilidades de lectura de las instituciones, abordando los diversos componentes políticos, libidinales, históricos, antropológicos y sociológicos inherentes a la estructura y dinámica

institucional. A tal fin se incorporan articuladamente conceptos y metodologías pertinentes y similares.

Constan, en el cuadro 1, los autores seleccionados de distintas disciplinas y los temas a los cuales ellos aportan en la constitución de *la Tolva* diseñada para el estudio de este caso. En el desarrollo de esta obra se podrá advertir que algunas temáticas corresponden a aportes que provienen de diferentes miradas, generalmente en convergencia. Por ejemplo, la noción de música popular es leída desde la musicología, la psicología social y la antropología.

Una prolífica producción de autores nacionales y extranjeros sobre cuestiones sociales y psíquicas de la vida institucional requiere una forzosa selección, acorde con la condición de psicólogos institucionales con formación clínica, con el objetivo de sistematizar así como de clarificar la especificidad de este campo profesional. Las perspectivas de dichos autores son contrastantes unas veces y otras, complementarias, pero de ambos modos convergen con la finalidad de abarcar la complejidad del objeto institucional de investigación. Convergencia ensamblada y más o menos polémica que intenta construir articulaciones para responder a las preguntas planteadas.

Algunos antecedentes del marco teórico de la psicología institucional

En publicaciones previas (Corvalán de Mezzano, 1996, 1998) se ha sostenido que desde 1960 los intereses de estudio y práctica institucional referenciaban una episteme compleja que dejó su marca académica universitaria en la formación de grado, manteniendo una fuerte ligazón conceptual con la clínica psicoanalítica.

Las múltiples entradas o perspectivas se debían, por un lado, al enfoque de los fundadores y maestros profesionales de la psicología institucional y, por otro, a una práctica de estudio habitual donde se producía la confluencia de cursantes universitarios de distintos campos disciplinarios (filosofía, antropología, letras, sociología, ciencias de la educación, historia, entre otras) en la por entonces carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ambas cuestiones alimentaron este desarrollo del pensamiento académico universitario, dejando su marca iniciadora para la mirada de lo complejo y la riqueza de lo interdisciplinario.

Aquel valor clínico y teórico del psicoanálisis, que marcó conceptualmente a los institucionalistas de entonces, sigue vigente dada la validez de la lectura e interpretación psicoanalítica para los conjuntos humanos.

Es así que dos campos de incumbencias atractivamente sólidos y desafiantes para el afán de investigación de los psicólogos, como son la psicología institucional y la psicología clínica, confluyen en un campo donde lo psicológico individual y colectivo permite un abordaje conceptualizado y coherente entre la teoría y la práctica efectiva, tomando en consideración tanto los procesos subjetivos como los sociohistóricos manifestados en los escenarios organizacionales.

Estos últimos, modelizados a su vez por las instituciones culturales de cada particular sociedad. Las organizaciones son entonces expresiones objetivadas —en su recortada dimensión diacrónica y sincrónica— de la dimensión psíquica tanto individual como colectiva.

La psicología institucional, incluida entre las ciencias sociales, tiene el carácter de una investigación-acción cualitativa que busca descifrar las significaciones conscientes e inconscientes en los colectivos institucionales. Sus campos específicos de abordaje están claramente delimitados: la sociedad, las organizaciones y las prácticas profesionales enfocadas desde la visión institucional que considera el par más o menos conflictivo entre lo instituido, conservador y lo instituyente, transformador.

La psicología institucional tuvo en Argentina un origen que planteó cuestiones teórico-prácticas que podemos referenciar desde el psicoanálisis, la psicología social, las teorías de los grupos, la psicología política, entre otros componentes no agotados en esta enumeración (Bleger, 1966; Ulloa, 1969).

Proponer la metáfora de *la Tolva* implica varios reconocimientos de partida:

- No existe ninguna disciplina en «estado puro», a la vez que crece la existencia de ámbitos interfases para abordar las instituciones.
- Es imposible investigar desde una sola perspectiva, porque esto lleva a distorsionar la percepción del propio objeto institución, imponiéndole una estrechez limitante que, dada su condición de objeto estructuralmente colectivo, resiste a cualquier reduccionismo debido a su constitución heterogénea (política, económica, libidinal, histórica, antropológica, legal, no agotando perspectivas en esta enumeración).

Ocuparse de un objeto complejo, compuesto de tan diversas dimensiones, requiere una comprensión interdisciplinaria (Samaja, 1992) para que, partiendo del propio campo disciplinario y práctico de la psicología institucional, se apliquen técnicas propias, así como transformar, para su especificidad, las provenientes de disciplinas afines a este campo. Así ocurre con las historias de vida, por ejemplo.

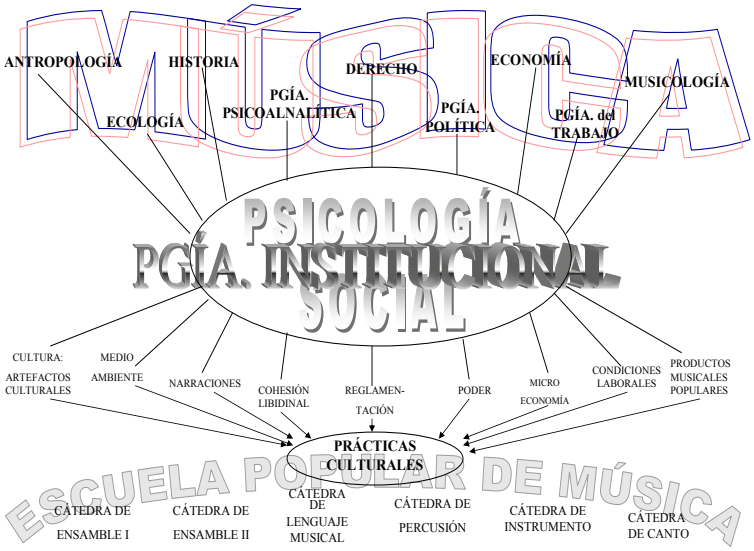
Esta toma de partido o posición significa aceptar —por principio— que el conocimiento plural disciplinario es también un rechazo al poder hegemónico de cada campo disciplinario, el cual no favorece al abordaje conceptual y práctico de las organizaciones en tanto lo estrecha o reduce.

Pensado desde la metáfora de *la Tolva*, este campo teórico-práctico constituye un ejercicio democrático en el concierto disciplinario, planteado así desde 1993 y posteriormente apoyado en el pensamiento de V. de Gaulejac (1999) cuando propone ser «indisciplinados» como un atributo de apertura.

La Tolva construida para investigar este caso en profundidad corresponde a una reformulación, debido al tipo de organización estudiada; incluye conceptos y metodologías de diversos campos disciplinarios —economía, ecología, psicología política, psicología del trabajo, psicología psicoanalítica, sociología, antropología, historia, derecho, musicología—. En este caso no se desarrollan todas

las dimensiones y disciplinas correspondientes, pero serán centrales la psicología psicoanalítica, la psicología social, la antropología y la musicología.

Gráfico 1.
Marco teórico general



Desde la psicología social, los estudios sobre representaciones sociales en la línea de Jodelet (2002) constituyen un aporte central para recoger y analizar las narraciones de los integrantes de la EPM, así como algunas conceptualizaciones de Abric (2004), que consideran la concepción de núcleo duro de las representaciones.

Desde la psicología psicoanalítica, la perspectiva considerada se asienta fundamentalmente en los textos fundadores de Sigmund Freud ([1913] 1948, vol. II y [1921], 1948 vol. I) sobre psicología colectiva y los de René Kaës (1989, 1998, 2010). El aporte de la psicología psicoanalítica permite comprender la estructura libidinal de los colectivos organizacionales y sus transformaciones dinámicas: cómo se organizan, cómo se cohesionan, bajo qué figuras, de qué modos, por qué motivos. Desde esa problemática a discernir es donde el psicoanálisis freudiano y la psicología política pueden articularse estableciendo interconexiones disciplinarias. Ambas áreas han desarrollado —cada una desde su óptica— el tema de las masas y los líderes, y aportan insumos conceptuales pasibles de enlaces desde la psicología institucional.

La antropología se centra en el tema de la cultura, estudia las culturas humanas y la cohesión de esos colectivos a través de las argumentaciones míticas. Los mitos han sido estudiados por los antropólogos clásicamente en los clanes, así como actualmente en las empresas contemporáneas. Sostienen ideas y valores de cada

sociedad, o de un grupo humano específico, que reactualiza los mitos a través de los ritos. En términos de burocracia, de carácter administrativo, los procedimientos pueden equipararse a ritualizaciones. Los actos y ceremonias habituales, como los observados y registrados en la EPM, dan cuenta de la cultura organizacional a través de tales prácticas, que incluyen un componente esencial como es el aspecto sonoro. Se ha optado por seleccionar algunos autores provenientes de la antropología, tales como Abravanel y otros (1992) y Le Breton (2007), quien apunta a una lectura sensitiva y significativa en simultaneidad.

Desde la antropología y el psicoanálisis se establecerán algunas articulaciones partiendo de ideas de Freud ([1901a] 1948, vol. I; [1901b] 1948, vol. I; [1908] 1948, vol. II; [1909] 1948, vol. III; [1916] 1948, vol. II; [1908] 1948) respecto a la relación entre los mitos y los sueños en cuanto a los mecanismos de producción como a los efectos que provoca. En esta línea es que se pueden asimilar al sueño individual los mitos, considerándolos sueños colectivos que comparten los mismos mecanismos de formación y detentan altas significaciones simbólicas. De este modo se articulan la dimensión antropológica con la psicoanalítica para abordar el orden de lo simbólico-imaginario. El clásico Bazckó (1991) o el actual filósofo y profesor de Teoría Política y Social en la Universidad de Oxford, Charles Taylor (2006) acompañan el desarrollo temático. Gran parte de las significaciones circulantes en las instituciones las encontramos expresadas discursivamente bajo formas mítico-imaginarias que son constitutivas de su cultura organizacional.

Comprender los valores y los ideales sostenidos por la cultura organizacional permite articularla empíricamente con la concepción freudiana de la estructura libidinal, en la que se plasma un argumento colectivo de orden mítico-imaginario, ilusorio, mediante procesos identificatorios producidos entre el líder y la masa, y los integrantes entre sí.

El origen de una organización y los acontecimientos que irrumpen en el devenir histórico también son centrales para comprender la cultura institucional. La gestación de una organización, su fundación, los momentos de transformaciones y de permanencia se constituyen en la memoria institucional de toda organización.

Con su concepción de enlace entre las nociones de cultura, memoria e identidad, un etnólogo como Joël Candau (2001) posibilita ligar estos términos según lo que la autora sostiene en el campo de las instituciones.

Las representaciones sociales, las creencias y mitos, las prácticas institucionales y los vínculos intersubjetivos conforman la trama institucional en la dinámica dialéctica entre aspectos instituidos e instituyentes.

Para finalizar, se sostiene que las nociones de cultura, memoria e identidad constituyen una red conceptual-vincular central en el campo de las ciencias sociales y humanas, a partir de las hipótesis de Candau (2001), quien afirma que la identidad es una construcción social, en tanto la memoria es una reconstrucción constantemente actualizada del pasado.

Por ello se afirma que la memoria, la identidad y el patrimonio (Candau, 2001) se conjugan en el escenario institucional de la EPM, a través de su cultura e identidad organizacional fundada en el lazo social institucionalizado.

La musicología estudia la música de modo científico o académico, desde las bases físicas hasta la historia de la música y la relación de esta con el ser humano y la sociedad. Existen diferentes orientaciones de investigación musicológica, así como ramas y escuelas de musicología que ubican distintas áreas de trabajo y objetos de estudio. También hay diversas perspectivas, en las que existen incidencias nacionales e internacionales.

Paralelamente, tanto desde la sociología de la música (Monjeau, 2002) como desde la musicología, la música es esencialmente social por su producción —su práctica— como por los efectos que produce. En este sentido, esta escuela cubre un aspecto socializador de índole cooperativa desde la concepción valorativa de la música popular.

Uno de los autores considerados es Simón Frith (2001), quien marca la importancia de la música popular. Propone un camino de análisis en el que la sociología de la música popular es base para una teoría estética, con la finalidad de partir de una descripción de las funciones sociales de la música hasta alcanzar la comprensión de sus valores y valoraciones. Aclara que su definición de música popular incluye el uso popular de música «seria», afirmando que en la estética de la música popular como en la estética de la música «seria» la trascendencia es central, pero no excluye la determinación de las fuerzas sociales.

Múltiples dimensiones institucionales y diferentes visiones disciplinarias

La constitución y continuidad de la vida institucional necesita de la instalación de aspectos o dimensiones correspondientes a órdenes jurídicos, económicos, intersubjetivos, culturales y laborales, entre otros. Por esta razón es que para conocer una institución es preciso recurrir a un prisma múltiple que cubra la visión de tales dimensiones, las que responden a principios y mecanismos de funcionamiento propios de cada una de ellas. Si se pretende tener una comprensión abarcativa e integral, se dispone de un conjunto de saberes específicos que dan cuenta de cada una de dichas dimensiones. El paso siguiente al intento de análisis que admita la complejidad del mundo de las instituciones consiste en intentar encontrar, por medio de esas múltiples entradas conceptuales y metodológicas, los puntos de convergencia y divergencia del conjunto disciplinar que se hubiera constituido.

A lo largo del libro se realiza un análisis desde la psicología institucional constituyendo una trama de comprensión interdisciplinaria que, para este caso institucional, se centra en las representaciones sociales, la antropología de los sentidos y el psicoanálisis.

Bibliografía

Abravanel, H. y otros (1992). *Cultura organizacional: aspectos teóricos prácticos y metodológicos*. Bogotá: Legis Editores.

Abric, J.-C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacan.

Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós Contextos.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Bazckó, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Berger, P. y Luckman, Th. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.

——— (1989). *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires: Paidós, Biblioteca de psicología profunda.

Bock, A. M. (2008). «La organización de la psicología en América Latina como ciencia y profesión». *Revista electrónica internacional de la Unión de Entidades de Psicología para América Latina*, n.º 14, octubre, Disponible en: <http://www.psicolatina.org/presentacion.html> [Última consulta: 23 noviembre de 2016].

Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Corvalán de Mezzano, A. (1988). *Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la Psicología Institucional*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

——— (1996). *La Tolva y el Obrador: Dos metáforas sociales para las consultas institucionales*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

——— (1998). «Psicología Institucional», en Pachuk, C. y Friedler, R. (coords.) *Diccionario de psicoanálisis de las configuraciones vinculares*. Buenos Aires: Ediciones del Candil.

——— (2003). *Psicólogos institucionales trabajando*. Buenos Aires: Eudeba.

——— (2007). *Permanecer y transformar. Crisis en las instituciones*. Buenos Aires: jve Ediciones.

——— (2010). «La Institución y el trabajo en ensamble de bienestar», en *Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria*. Buenos Aires: Eudeba.

——— (comp.). *Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria*. Buenos Aires: Eudeba.

De Gaulejac, V. (1999). «Historias de vida y sociología clínica», *Proposiciones*, vol. 29, marzo.

Erikson, E.(1979). *Historia personal y circunstancia histórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Freud, S. ([1901a] 1948). «La interpretación de los sueños», en *Obras completas*, vol. i. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1901b] 1948). «El sueño y el mito», en *Obras completas*, vol. i. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1908] 1948). «El poeta y la fantasía», en *Obras completas*, vol. ii. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1909] 1948). «La novela familiar del neurótico», en *Obras completas*, vol. iii. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1913] 1948). «Totem y Tabú», en *Obras completas*, vol. ii. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1916] 1948). «El simbolismo en el sueño», en *Obras completas*, vol. ii. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1921] 1948). «Psicología de las masas», en *Obras completas*, vol. i. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

——— ([1923] 1948). «El yo y el ello», en *Obras completas*, vol. i. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. ([1930] 1948). «El malestar en la cultura», en *Obras completas*, vol. iii. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Frith, S. (2001). «Hacia una estética de la música popular» en *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología.* Madrid: Trotta.

Galeano, E. (2004). Presentación (s/t) en el *I Congreso de LaS LenguaS Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe*. Rosario, Argentina.

González, J. P. (2007). «Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular», en *I Congreso Latinoamericano de formación académica en Música Popular*, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, 16 al 19 de mayo.

Jodelet, D. (2002). *El estado actual de las representaciones sociales*. Puebla: Edición Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

————— (2006). «Musique forme comme d'expresion de partage et des representaciones sociales», *8.ª Conferencia Internacional en Representaciones Sociales*. Roma, Italia del 28 de agosto al 1.º de setiembre. Comunicación personal.

Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.

————— Bleger, J.; Enriquez, E.; Fornari, F.; Fustier, P.; Rousillon, R. y Vidal, J.-P. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Kaës, R.; Correale, A.; Diet, E.; Duez, B.; Kernberg, O. y Pinel, J.-P. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.

Lacárcel Moreno, J. (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Barcelona: Editorial Labor.

Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Monjeau, F. (2002). «Sociología de la música», en Altamirano, C. (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Samaja, J. (1992). «La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario». *Educación Médica y Salud*, vol. 26, n.º 1.

Taylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ulloa, F. (1969). «Psicología institucional; una aproximación psicoanalítica». *Revista de Psicoanálisis*, n.º xxvi.

Winicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Nuevos contextos sociales y nuevos desafíos para la educación inicial

Noemí Elena Burgos[1]

Se socializan aquí resultados de una investigación doctoral titulada *El impacto del incremento de la pobreza en la expansión y en el funcionamiento de la educación inicial*, que develan:

1. Los sentidos que directivos, docentes e informantes claves de la comunidad le atribuyen a la educación inicial en contextos de pobreza.
2. La incidencia de las representaciones sociales, imaginarios, discursos que tienen los directivos y docentes de la educación inicial en contextos de pobreza, en la configuración de instituciones educativas destinadas a la primera infancia.

Entre concepciones de pobreza y trabajo docente

Las políticas neoliberales de los noventa, que recurrieron a la «teoría del derrame» para justificar los ajustes económicos que impactaron en los sectores medios y bajos de la sociedad, incrementaron sustantivamente la pobreza hasta llegar en la actualidad a lo que se siente como «pobreza extendida». Sentida como vulnerabilidad, e identificada con el temor y la incertidumbre de no poder proyectar el futuro, fue cambiando no solo los modos de producción sino también la vida y la cultura de las personas.

Es así como las docentes de nivel inicial que hemos entrevistado ven que las personas con las que comparten el mundo escolar se sienten «vulneradas» y «desestabilizadas». La pobreza se ha extendido hasta alcanzarlas, incluyendo su formación docente, que no alcanza para llevar adelante las tareas que les han asignado: desde hacer censos, ver planes de vacunación, ocuparse de colaborar en la prevención de la salud, hasta difundir campañas viales, etc. Es ese sentimiento acerca de la pobreza, que no es estrictamente pobreza, el que no respeta límites y afecta a todos por igual: alumnos y sujetos educativos, el que tiende a marcar rupturas sociales y a culpabilizar a aquellos que, además de ser desfavorecidos socialmente, se manifiestan con conductas violentas, tienen adicciones, delinquen.

Así es como algunas docentes plantean la existencia de un sector social que no «respeta códigos» de buen trato y respeto, que no se «deja educar», que es «rebelde» y que se encuentra al margen de la sociedad. En ese contexto social, donde no pueden verse alternativas de cambio, se cierra el círculo vicioso de la pobreza,

1 Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. República Argentina.

el pobre sigue siendo pobre porque se naturaliza su condición y queda fuera de lo considerado «normal». Con parámetros del siglo XIX, muchos docentes se inclinan por reforzar hábitos y rutinas de socialización que no entran en diálogo con las actuales formas de vida social, y resuelven el día a día con prácticas educativas condicionadas por el medio en que viven. En una frase se resume su visión de la pobreza de la época (que no es igual a las anteriores vivencias): «La pobreza no es la misma, es más injusta».[2]

Lo que aprecian como pobreza más injusta es que, aun trabajando, se es más pobre. Estas expresiones están dando cuenta, por un lado, de cómo se fue concentrando el capital en las manos de unos pocos y de cómo en democracia se profundizaron procesos económicos originados en la dictadura militar. Por el otro lado, cabría plantear lo que Castel (1997) denomina *la nueva cuestión social*, que implica nuevas relaciones del trabajo donde, al perderse el trabajo asalariado, se pierde la seguridad social y aparece la vulnerabilidad junto a nuevas formas de disciplinamiento y discriminación social:

> … el asalariado ocupa casi siempre posiciones frágiles e inciertas: semisalariado, salariado fraccionado, salariado clandestino, salariado despreciado... Por encima del vagabundo, pero por debajo de todos los que tienen un estatuto, los asalariados pueblan las zonas inferiores, y amenazadas de disolución, de la organización social (Castel, 1997: 94).

Así como lo plantea este autor, para las sociedades preindustriales, pareciera que en la actualidad las docentes[3] observan que el trabajo precarizado convive con el trabajo asalariado y que si bien el trabajo asalariado ofrece cierta vinculación con la seguridad social, esta está perdiendo, lenta y progresivamente, los derechos que había alcanzado con el Estado de bienestar. Por eso la pobreza es considerada más injusta, porque aun trabajando no se pueden obtener los beneficios necesarios para cubrir el derecho a la educación, a la salud, a la seguridad.

En este sentido, Castel (1997: 143) no advertía, hasta la modernidad, ninguna relación del trabajo con la riqueza, e incluso menos de la riqueza con el trabajo: por regla general, los más ricos trabajaban menos o no trabajaban en absoluto, y que, en cambio, el trabajo era casi siempre la suerte de los pobres y de quienes ganaban poco… que era a la vez una necesidad económica y una obligación moral para quienes no tenían nada: el antídoto a la ociosidad, el correctivo de los vicios del pueblo. Se inscribía entonces «naturalmente» en los esquemas disciplinarios. Castel refiere a Montesquieu como el autor de la célebre frase: «Un hombre no es pobre porque no tenga nada, es pobre si no trabaja»,[4] comprendiendo que esta

2 Esta expresión se repite en las entrevistas realizadas a docentes de jardines de infantes emplazados en ámbitos sociales caracterizados por las autoridades educativas del distrito como «empobrecidos» debido a la falta de trabajo asalariado, presencia de drogas, violencia familiar.

3 Se aclara que la docencia de nivel inicial del distrito de Luján (Buenos Aires), en el período de la investigación realizada (2002-2012), es de sexo femenino.

4 *De l'esprit des lois*, Ginebra, 1749, 1.ª ed.

doble toma de conciencia acerca del valor del trabajo y de la escasez de trabajadores haya contribuido, en la sociedad preindustrial, a hacer del trabajo la riqueza por excelencia (Castel, 1997: 147).

La expresión, entonces, de «se es pobre aunque se trabaje» de parte de docentes en la actualidad, da cuenta de nuevos disciplinamientos de la sociedad posmoderna y de relaciones de poder entre dominadores y dominados. Pone en cuestionamiento que, dadas las actuales relaciones laborales, aun trabajando y esforzándose puedan superar su condición de pobres, ya que ven que la pobreza se autoperpetúa. Si se nace en un hogar pobre, hay muchas más posibilidades de transmisión generacional de la pobreza, pese a los esfuerzos individuales de superación.

No obstante, se mantiene en el imaginario docente una clasificación que ya se hacía en la sociedad preindustrial: entre los pobres «buenos» —que hacen esfuerzos para salir por sus propios medios de su situación aceptando los planes de asistencia social y trabajando en lo que pueden— y los pobres «malos» —que no aceptan este modo de regulación y perturban el orden—. Entre los primeros ubican a los que definen como «… pobres con dignidad que tratan de que no se note la pobreza…» y los segundos, a los que califican como violentos, que «… no corresponden a nadie institucionalmente, como que entonces están vagando, pueden ir o no ir según a ellos les parezca, no tienen control…». Fuera de esta clasificación quedan los excluidos, los «… sin hábitos, sin calzado, sin medios…», que me animo a designar como los expulsados, sin tierra, sin hogar, sin medios.

Este «ser pobre aunque se tenga trabajo» podría estar dando cuenta de una cierta desilusión acerca de si vale o no la pena hacer esfuerzos para superar la condición de vulnerabilidad, que junto a ver que «la pobreza se extiende» debería ser objeto de políticas públicas para intentar estrategias de integración de la sociedad. Dentro de esas políticas habría que incluir la educación inicial para provocar rupturas en los imaginarios que homologan el trabajo solo con el trabajo asalariado. De allí que importe pensar en una formación docente que posibilite leer e interpretar el mundo críticamente para intervenir en él, también con lo que se enseña y se aprende en el nivel inicial, dando valor al trabajo docente. Un trabajo que sea parte constitutiva de nuestra vida y que integre el pensar, el hacer y el sentir del hacer pedagógico en dirección a los intereses de las mayorías populares.

Por otra parte, la extensión de la pobreza es relacionada, a su vez, con los cambios culturales y con el desplazamiento de los roles paternos, con la falta de tiempos para la familia, para los afectos, para las relaciones sociales. Es esta visión naturalista la que obtura ver la existencia de la relación entre la riqueza y la pobreza y los nuevos modos de distribución del capital cultural que la escuela tiene como función social en gobiernos democráticos. Habría que resolver lo que aparece como dilema: centrarse en «disciplinar» para las «nuevas» relaciones del trabajo que reproducen vínculos entre dominadores y dominados, o «disciplinar» en el sentido conocer los modos de apropiación de las disciplinas académicas y de ser parte del saber que se produce y reproduce en las escuelas.

La contrapartida: el día a día y los contextos escolares

Llama la atención que entre las pobrezas se incluya la variable de tiempo. En ese sentido, vale tener en cuenta que Bourdieu amplía la categoría de trabajo para abarcar toda actividad que genera valor social, aunque este no sea, como la mercancía, inmediatamente intercambiable. «La base universal del valor —dice Bourdieu—, la medida de todas las equivalencias, no es otra que el tiempo de trabajo, en el más amplio sentido del término» (2000: 159). Según este autor, el tiempo no existe *per se*, como realidad objetiva, sino solo como temporalización a través de las prácticas sociales: «la experiencia del tiempo se engendra entre la relación del habitus y el mundo social, entre unas disposiciones a ser y hacer y las regulaciones de un cosmos natural o social» (Bourdieu, 1999: 277). Por otra parte, el tiempo como acumulación de capital cultural en los diferentes agentes educativos sufrió serias restricciones, justamente, en la década del noventa. La reforma educativa significó también reconversión de cargos y «achicamiento del Estado». Junto con la estrepitosa caída del producto interno bruto (PIB) se restringieron recursos a los servicios educativos en todas las jurisdicciones y niveles educativos, más aún a aquellos que no estaban dentro de la escuela obligatoria (como es el caso de la educación inicial).

También se hacen referencias al pobre, «pobrecito», como una designación que circula en los dichos de las entrevistadas. Pareciera que, al no develar la arbitrariedad que está detrás de las estructuras sociales externas, se ven impedidos de ver que la pobreza no es de «esa» familia, de «ese» contexto, sino que es producto de relaciones sociales que se han construido para beneficiar a unos pocos a través del trabajo de «los otros» que resultaron desfavorecidos. Incluso pareciera que, en este grupo, no se están viendo las posiciones que tienen en el campo de juego de lo ideológico y de lo político y que hasta sienten impotencia por no poder jugar su rol en el juego relacional. Sin embargo, es llamativo el compromiso de los sujetos educativos que intervienen en contextos de pobreza estructural y que narran la apertura al diálogo con las familias de los niños y del valor que le dan a las experiencias educativas. Entienden que tanto ellas como los padres y los niños están aprendiendo y esto es muy importante para revertir la «vulnerabilidad» y afianzar lazos de afiliación con la comunidad. Pareciera que las docentes, al sentirse vulneradas, hacen el día a día escolar con lo que tienen a mano, ejerciendo un extrañamiento con su propia experiencia escolar y con las formas de mirar la realidad. Rehacen simbólicamente el contrato con las familias para poder trabajar con los niños y niñas pequeños sabiendo que sus respuestas ante ciertas situaciones son provisorias porque dependen del diálogo con las personas reales, con los problemas reales que se les presentan.

Las entrevistadas entienden que los más vulnerados son los derechos de los niños y niñas pequeños, ya que dependen solo de lo que sus padres puedan obtener como recursos para ser alimentados, vestidos, curados, educados. Si a sus

padres les faltan recursos, ellos —los niños y niñas pequeños— son los que lo denuncian por omisión y en su ausencia. Los recursos cuya falta denuncian no son solo materiales sino simbólicos. Lo que les preocupa es el incremento de la violencia real sobre los niños y niñas y sobre las mujeres. Ellas perciben que la sociedad se ha vuelto más violenta y la asocian con la pobreza extendida, donde se van traspasando límites hasta negar el acceso a una vida digna a vastos sectores de la población. Son los que quedaron «desterrados», obligados a pasar por un servicio de protección por no haber llegado antes con las oportunidades para ejercer sus derechos. A su vez, los que por exceso de pobrezas quedaron desterrados, son los que sienten la pobreza desde chiquitos, *la policía les lleva a sus familiares y viven con miedo*. Algunos niños y niñas pequeños pierden hasta el sueño y eso se constituye en su experiencia de vida, en un venir de e ir hacia que no solo es incierto sino riesgoso, donde las armas se ven como una herramienta para salir del miedo. Una de las entrevistadas dice que «… si los nenes llegan a ver la luz de los coches de policía, se largan a llorar… O te dicen "Callate que yo le voy a pedir el revólver a mi papá y te voy a matar", y esto se escucha en sala de tres…».[5]

Son estas violencias reales devenidas de la injusta distribución de bienes materiales las que hacen sentir «vulnerables» a las docentes, quienes tratan de buscar diferentes formas de dotar de sentido a sus prácticas pedagógico-didácticas.

En la mayoría de las voces de las entrevistadas se infiere que el contexto de pobreza es lo que acompaña a la institución educativa, lo que circunda, lo que enmarca, lo que precede, lo que amplifica, lo que influencia y que, en consecuencia, deja poco espacio para entrelazar las historias que se tocan, que se encuentran allí. Podría pensarse también que al identificar la pobreza con la vestimenta, la higiene y la alimentación, se sientan las bases para los procesos de discriminación, que obtura oportunidades para el aprendizaje infantil.

«Prevalece que si el niño es de un determinado contexto, las oportunidades están y si no, están limitados de origen…», que la pobreza se ve, se oye, y que produce ciertas conductas como «su forma de habla o estar a la defensiva». Esto no lo ven sino que lo conciben sin verlo y lo localizan en el individuo, lo que hace que el objeto del concepto pueda ser tomado por objeto de una percepción y el contenido del objeto pueda ser percibido. En consecuencia, ambos pueden ser intercambiables, pues se generan recíprocamente.

Igualmente, las historias del contexto llegan y entran a la escuela, y las de la escuela entran en el contexto, aunque sean contradictorias o conflictivas. Las historias se dan en un sistema de relaciones que integra la pobreza con la riqueza, aunque no se vea. Los niños y sus familias salen a trabajar, a jugar, a aprender y, aunque se desarrollen sobre planos distintos, viven y se desarrollan en un constante proceso dialéctico entre sujetos y situaciones. Aunque estén caracterizados

5 Registrado en entrevista a docente de un establecimiento educativo de nivel inicial emplazado en un ámbito caracterizado por tener grupos familiares con necesidades básicas insatisfechas por el municipio de Luján.

por una organización y por experiencias diferentes, están imbricados con el todo social en forma compleja. Hay gestos, hay palabras, hay miradas que dan cuenta de los modos con los que están imbricados; pertenecen a una misma cultura y a una misma sociedad, están creados, tejidos en el tiempo por las relaciones entre los sujetos mismos.

Aunque haya quien plantee que «los chicos pobres llegan a las escuelas viendo lo que nunca van a tener acceso: luz, agua, pavimento», confirmando la existencia de contextos diferentes, también hay referencias a cuestiones compartidas como el uso de la tecnología electrónica, el cuidado de la imagen, igualar las relaciones entre adultos y niños hasta borrar los límites de quién se hace cargo de los niños, que afectan tanto a maestras como a niños y familias de diferentes sectores sociales.

Algunas de las docentes entrevistadas alcanzan a ver la heterogeneidad del contexto de pobreza pero hallan una diferencia que les produce mucho sufrimiento entre los que son escuchados en sus reclamos y los que han sido invisibilizados, silenciados y que, en consecuencia, se esfuerzan mucho más hasta agotarse porque no encuentran respuestas tanto para sus problemas de salud como para los de su vida cotidiana. Cuando perciben que se «llevan los niños porque se ofenden», se sienten interpeladas en sus teorías y en sus prácticas; no quedan ajenas porque están implicadas en relaciones sociales de lo que ellas pareciera que suponen como de diferentes contextos. Algo se agrega, algo se modifica y cambia la realidad y la lente con la que miran a esa realidad.

La antigua representación idealizada del ambiente del jardín cálido, alegre, armonioso, de los orígenes de la educación inicial, pareciera obrar como obstáculo para entender los problemas del contexto en los que existe violencia, drogas, marginalidad. Consecuentemente, las entrevistadas hablan de la necesidad de cambiar radicalmente la cabeza de los maestros. No obstante, las familias ven a la escuela como lugar de valor; su imaginario social vincula a la escuela con el acceso a otros bienes simbólicos que tienen que ver con proseguir con la educación de sus padres y como espacio para transformar el contexto, transformando también el jardín.

La socialización infantil entre el orden y el conflicto

Los relatos acerca de los contextos de pobreza se vincularon estrechamente a los procesos de socialización infantil y a la visión que tienen sobre el contexto. En ellos se hallaron diferentes modos de socialización. Uno, que se centra en la norma como una cuestión a trabajar de modo homogéneo en los diferentes ámbitos educativos, donde se logra disciplinar a los niños y niñas pequeños sin tener en cuenta los contextos donde los niños y niñas pequeños construyen sus relaciones sociales y su conocimiento del mundo. Este modo de socialización los *des-habita* de su espacio y los *des-liga* de su tiempo. Otro modo es el del

contexto relacional, entre iguales que se esfuerzan aprendiendo para enseñar y enseñando para aprender, donde se da cuenta de la habitación de tiempos y espacios reales por sujetos reales que transitan su historia de vida y su experiencia de ser infantes. Si bien ambos posicionamientos no permiten presuponer que los sujetos entrevistados se ubiquen dentro de la estructura de poder, en el contexto relacional comienzan a insinuarse palabras como *autonomía* y a verse la posibilidad de concebir la educación como fuerza movilizadora. Este posicionamiento genera el protagonismo docente y el de quienes trabajan con ellos en búsqueda de sentidos y motivaciones perdurables. De algún modo, comienzan a pensarse algunas experiencias para lograr que la escuela pública se transforme en un poderoso instrumento de «progreso intelectual de la masa», planteando la historicidad de los sujetos y la integración del saber y el saber hacer con el ser en la práctica docente.

Es decir que desde el punto de vista de la representación, no hace falta ver al pobre porque se *re-presenta* un ser, una cualidad a la conciencia que se presenta a pesar de su ausencia pero, al mismo tiempo, esa desaparición no puede ser total. Los relatos de las entrevistadas que se desempeñan en los ámbitos que tienen mayor porcentaje de niños en pobreza estructural hablan de su necesidad de conocer el contexto y conocerse desde el lugar docente para producir conocimiento sobre sus propias prácticas docentes. Narran cómo tuvieron que salir de estructuras rígidas y universales para ir al encuentro de saberes desde las realidades con las que tienen cotidiana relación. Sus vivencias no manifiestan temores por tener que repensar lo que hacen, ya que han encontrado sentido a su tarea. Entre esos caminos de ida y vuelta entre la escuela y el contexto, fueron encontrando modos de hacer el tejido entre contextos, donde fueron buscando la trama, donde tuvieron que asumir posiciones ideológico-políticas, donde también van descubriendo cómo y cuándo intervenir, pero entre iguales, enseñando y aprendiendo. Tienen que ver cómo comunicarse para ser entendidas y el problema ya no lo centran en quien no las entiende, sino en ellas, que sienten la obligación de buscar alternativas para comunicar lo que enseñan en el jardín y para saber qué aprenden los chicos y sus familias.

Representaciones actuales sobre la educación inicial

La representación social de los jardines de infantes aparece con distintas connotaciones como lugar, ambiente, guardería, depósito, dando cuenta de concepciones teóricas acerca de las instituciones educativas para los niños pequeños vinculadas con el momento histórico en que surgieron. Este imaginario perdura a través de los años, aunque acompañado de fuertes conflictos en su interior. Aún está vigente la concepción de guardería como ámbito institucional creado para cubrir las carencias alimentarias, velar por la higiene y cuidado del niño pequeño mientras sus padres trabajan, y esto es bien visto en nuestra sociedad.

Para reforzar la existencia de lugar depósito se suma la expresión «para las mujeres que trabajan», que se adopta como mandato social, definiendo, en consecuencia, que tienen que continuar en el ámbito de lo privado, ligado a lo doméstico. Esta oferta diferenciada de servicios educativos conlleva una estigmatización y una discriminación tempranas. El imaginario es que las madres de sectores populares no «quieren dejar a sus hijos, solo lo hacen por necesidad». Tal vez por omisión o por no salirse de cuestiones morales que hacen al cuidado de la familia, idealizan y refuerzan el estereotipo femenino de mujer=madre sin dar cuenta de las relaciones de poder que dejan fuera a los niños del derecho a educarse en la primera infancia. Mencionan que las mamás adolescentes no pueden culminar sus estudios y no tienen a quién consultar para educar a sus hijos y que ellas, como docentes mujeres, asumen la doble función de referentes de los niños y de las mamás. Es como que en los sectores de pobreza no se puede ver el rol del padre educador sino de la madre educadora. Por eso toman como natural decir: «Yo me pregunté cómo se podía cambiar esto, ya que a mí también me había pasado cuando estuve en rol de madre». Es decir que persiste en la mayoría de las entrevistadas la naturalización de hacerse cargo, como mujeres madres, de todo lo concerniente a sus hijos, como si tuvieran biológicamente un instinto único, desde su nacimiento, que las hace estar más capacitadas para afrontar los retos del cuidado integral de sus hijos y también de sus alumnos. Justamente, comentan esta obligación moral que sienten las madres: «La mamá que te conté que cambia limpieza por apoyo escolar le da mucha importancia a la educación porque ella no tuvo acceso a la escuela». Aquí se expresa cómo las madres de los niños en posiciones de vulnerabilidad dentro de la sociedad valoran lo que es su imaginario de progreso: la escuela.

Las entrevistadas docentes, todas ellas mujeres, no plantean que, pese a las conquistas logradas, la tradicional noción de cuidado como tarea femenina siga impregnando la ideología y las prácticas sociales, ubicando a las mujeres en el rol de «cuidadoras», de educadoras. Aún hoy, y pese a las nuevas apuestas culturales por la igualdad, la actual organización del cuidado sigue sosteniéndose por la división sexual del trabajo y la perpetuación de los roles de género, contribuyendo a mantener el núcleo duro de la desigualdad, restringiendo el lugar de la mujer al ámbito doméstico.

Al mismo tiempo, las entrevistadas suponen una cierta exterioridad del docente a los tiempos y espacios situados de sus alumnos y están demandando otra formación docente que no sea la que ellas conocen. Cuando se refiere a una formación docente «que salga del manejo de la tijera» para ir al encuentro con la vida, están representándose la formación de los comienzos de la educación inicial, que daba importancia a las actividades manuales a desarrollar con los niños y niñas pequeños. Lo que están requiriendo es una formación que no solo se sitúe en el presente, sino en un espacio y en un tiempo que está fuera de nuestro control actual. Aparece en los discursos que «tendría que haber una materia que

fuera solo de escucha para que uno pueda saber cómo enseñar con esas historias», como expresión de quienes se sienten perdidos porque no encuentran modos de entrar en la realidad, no saben cómo actuar, qué esperar. Greco y Nicastro (2012) proponen el pensamiento de la alteración que no solo aporta nuevas ideas sino que nos permite ver cuerpos, gestos, escuchar voces, percibir lo sensible de los espacios, tiempos, lugares para cada uno, de otro modo.

Este trabajo de alteración ya aparece, justamente, en testimonios de directivos que trabajan en contextos de pobreza. Han tenido que volver a pensar sobre lo hecho, lo dicho, y salir al encuentro con sus pares docentes como modo de encontrar sentido a su tarea.

Lo primero que mencionan es la confianza de pensar sobre su propia práctica sin sentirse amenazadas, sin sentir que interpelándose acerca de qué pasaba con su rol de madres se iba a poner en jaque su rol de docentes. El sentirse igual al otro interpelado en la entrevista fue un comienzo en la relación vincular que demanda tiempo para la construcción del *nos-otros*.

Lo segundo que apreciaron fue la ruptura de las barreras simbólicas que producen el encuentro y el diálogo con los extraños en el espacio de las instituciones de educación inicial y con los otros espacios habitados por otros sujetos en el contexto de la escuela. Para ello, tuvieron que construir un espacio común para sostener el trabajo de cada una de las instituciones a partir de reconocerse como sujetos que ocupan posiciones diferentes, partiendo de la mutua aceptación. Así reconocieron al espacio escolar como el «que tiene la llave del escenario social». La condición para compartir el espacio, teniendo lo que ellas llaman «la llave del escenario escolar», fue aceptar la incertidumbre, el conflicto, la incompletud que requiere el hacer con otros. Compartir reglas de juego, armar un encuadre de trabajo, les posibilitó la inclusión de una cierta transmisión de saberes entre maestros y padres, entre padres e hijos. Así fundaron la experiencia de centrarse en una tarea mancomunada de conocimiento y de búsqueda de significados, signos y dificultades que fueron resolviendo paulatinamente, sabiendo que es una tarea que incluye conflictos y que no puede ser predeterminada.

«Como el profesor, el adulto que se hace cargo del educar, no deja de serlo, no se vuelve niño y, a la vez, deja entrar a la infancia» (Greco y Nicastro, 2012: 145). Esta idea de inactualidad atraviesa la idea de trayectoria y supone estar atentos a la complejidad del enseñar y el aprender y a la necesidad de formación continua. Las docentes hablan de su interés por los trayectos de los niños como seres humanos, de bajar a la realidad para salir de la inmovilidad. Lo que dicen las entrevistadas es que, en la posmodernidad, los niños y niñas pequeños comparten los espacios con los adultos sin encontrar elementos que les garanticen el derecho al juego, que cuando más se habló de sus derechos, más se borraron las diferencias simbólicas entre adultos y niños. También comentan que las propuestas de diálogo pueden parecer «todo ideal pero hay mucho trabajo», dando cuenta de las relaciones de poder inherentes a la vida en común, de las palabras y gestos que a

veces movilizan sentimientos encontrados, deseos de hacer o de no hacer, enojos y discusiones, posiciones y estereotipos, entre historias y trayectorias diferentes. Tener que estar atentas al cómo enseñar para ir al encuentro del aprender les ha significado mutar los obstáculos en facilitadores pues, al menos, tienen que discutir acerca de cómo, por qué, dónde, cuándo, proyectar acciones educativas comunes. Para eso plantean que «la cabeza de los maestros tiene que trabajar en eso, en acortar las distancias».

Es por ello que el Estado argentino, a través de la Ley 26206/06, consciente de la necesidad de impulsar un mayor desarrollo de la población, generó espacios para propiciar el desarrollo de nuevos marcos teóricos, pero tiene condicionamientos que derivan de las representaciones sociales que circulan y que impulsan que la educación inicial continúe en el ámbito privado o doméstico y que tienen que ver con discusiones no saldadas de la intervención del Estado.

Si bien se ha generalizado en los discursos que el niño es sujeto de derecho, esto no es tenido en cuenta a la hora de su implementación.

Jens Qvortrup (1993) planteó que si se entiende que el niño es parte de la sociedad, se relaciona con los demás y responde a relaciones culturales, históricas tradicionales de acuerdo con el lugar y el momento en que vive. Esto ubica al niño como componente activo de la sociedad, con derechos que tienen que ser reconocidos en los presupuestos económicos de las naciones.

Para que esto pueda darse, habrá que generar transformaciones en las representaciones sociales, ya que en las expresiones de los y las entrevistados/as, estas aparecen como universos de opinión, tal como fueron definidas por Moscovici y Hewstone (1986), que pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: el de la información respecto de la importancia de la educación en los primeros años de vida, el campo de la representación que nos remite al modelo social que, hasta el momento, solo admite que la mujer deje a sus hijos pequeños cuando tiene necesidad de ir a trabajar y la actitud que se manifiesta en la decisión de llevar a sus hijos a estas instituciones educativas si trabajan fuera del hogar (que es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable del objeto de representación).

¿Guardería o jardín maternal?

Si bien estas contradicciones entre guardería y jardín maternal fueron cediendo ante la creciente incorporación laboral de las madres, puede decirse que todos estos conflictos encubren otros conflictos nodales como el referido a si los hijos son objeto de propiedad de los padres o si constituyen seres sociales para los que la sociedad en su conjunto, a través del Estado, asume el compromiso de integrarlos a ella y propiciarles su desarrollo pleno. También podría pensarse que si la creación de jardines maternales se fundamenta en la necesidad de atender los niños mientras las madres trabajan, no solo no se consideran prioritariamente los derechos de los niños a una educación de calidad desde la cuna, sino que se atienden las

necesidades del mercado al incorporar trabajadoras al mismo tiempo que nuevas consumidoras y consumidores.

Comprendemos que la representación social de dejar la educación de los niños y niñas de cero a tres años de edad en una situación confusa no solo contribuye a «hacer la realidad» en la conciencia de los sujetos, sino que también orienta los comportamientos colectivos, ya que, en función de la realidad construida, el sujeto actúa.

Si consideramos que para la teoría de las representaciones sociales no hay distinción alguna entre lo objetivo y lo subjetivo, tanto en el caso de los individuos como en los grupos a los cuales estos pertenecen, lo objetivo —en nuestro caso, el texto de la Ley de Educación Nacional— no puede independizarse de las representaciones que circulan socialmente y que son portadoras de sentido.

En los testimonios se hace visible la contradicción entre lo que aspira la Ley de Educación Nacional 26206/06 para la educación inicial y las condiciones materiales que hacen posible la asistencia del niño a una institución educativa (la existencia de cantidad de servicios educativos de nivel inicial, la cercanía o lejanía de las familias a estos centros, etc.). Lo que hace la representación social es reproducir el mandato familiar de «llevar los niños al jardín solo cuando la madre trabaja», velando la no resuelta disputa entre familia y Estado, entre derechos individuales y derechos sociales que, en el caso de la educación primaria, fue zanjada con el discurso educativo de la obligatoriedad escolar. En todos los casos, lo que se deja fuera del debate no solo es el sostén del Estado para las instituciones educativas del nivel inicial sino cómo garantiza la democratización del saber desde la cuna, habida cuenta de la diversidad de instituciones educativas de educación inicial.

Hemos intentado develar, mostrar y comprender, a lo largo del estudio, el impacto del incremento de la pobreza en la expansión y en el funcionamiento de la educación inicial en el caso del distrito de Luján, así como las conceptualizaciones teóricas sobre pobreza y educación infantil, de los sujetos educativos institucionales, así como las representaciones sociales incorporadas con o sin registro consciente, que darían cuenta de la relación de saber/poder hegemónico. La organización de normas de convivencia y de hábitos de higiene y del juego con base en la entrega de dones de Fröbel[6] constituyó un peso específico de los docentes de educación inicial dentro de la estructura social en el momento fundacional de los jardines de infantes. Pareciera que la persistencia de estos principios reguladores de la actividad docente y de una concepción de juego dirigido por el maestro son los que se hallan en la base de la construcción de autoridad por parte del docente. Sin embargo, para que el rol docente de educación inicial recupere el peso específico que tienen como subespacio social dentro del sistema educativo y de la estructura social, tiene que actualizarse su formación revisando su génesis histórica

6 En el año 1884, por iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento, se crearon jardines de infantes y el curso de Profesorado de Kindergarten para difundir los principios froebelianos.

y recuperando saberes que permitan el encuentro entre contextos y escuela y den sentido a la tarea docente. Esa revisión histórica supone dar cuenta de las relaciones de poder subyacentes que implican ver a la sociedad como un sistema de relaciones, donde el incremento de la pobreza tiene relación con el incremento de la riqueza, con la desigualdad social y la injusticia.

Bibliografia

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales, representaciones sociales*. Ciudad de México: Coyoacán.

Adamovsky, E. (2009). «Epílogo», en *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Planeta.

Agamben, G. (2003). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Badano, M. del R. y otros (2012). *Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario*. Entre Ríos: Editorial Fundación la Hendija.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo xxi.

——— (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

——— (2000). *Poder, derecho y clases sociales.* Madrid: Desclée de Brower.

Canciano, E. (2004). «Educar a los pobres: Representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual», en Castorina, A., Narodowski, M., Tiramonti, G. y otros: *Cuaderno de Pedagogía*, año vii, n.º 12, Rosario: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

Cantero, G. y otros (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires: Santillana.

Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.

——— (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

——— y otras (1996). «De la familia a la Escuela», en *La infancia como construcción social*. Buenos Aires: Santillana.

———, Cullen, C., Hillert, F. y otros (2009). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. i. Buenos Aires: Tusquets.

Cendali, F. (2009). *Resumen sobre políticas ante la pobreza en Argentina*. Ficha de Apoyo Académico. Luján: Unlu.

CEPAL [Comisión Económica para América Latina] (1994). *Panorama social de América Latina* (lc/g. 1844). Santiago de Chile: cepal.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Denegri Correa, M.; Del Val, J. y otros (1998). «La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en la infancia y adolescencia». *Revista Psykhe*, vol. 7, n.º 2, pp. 13-24. Investigación financiada por Proyecto Fondecyt n.º 1970364 «El desarrollo de conceptos económicos en la infancia. Estudio evolutivo con niños y adolescentes chilenos». Madrid: Universidad de la Frontera-Universidad Autónoma de Madrid.

Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: Valentín Alsina-Flacso-Manantial.

Eberhardt, M. L. (2006). «Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa», Carli, S. (comp.) *en La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping.* Buenos Aires: Paidós.

Escudero, J. C. (2000). «Introducción al panel: La pobreza y la construcción de una sociedad solidaria ii: del dicho al hecho». *UNLu Ciencia*, año 2, n.º 1, setiembre.

——— (2000). «The uses of the poor». *Capitalism, Nature, Socialism*, vol. 12, n.º 45, Santa Cruz, California.[7]

——— y Diloretto, M. (2006). «Los números de la pobreza». *Revista Conciencia Social*, Escuela Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Esquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: ides.

Feijoó, M. (2003). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Nuevo Offset.

Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (1)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Greco, M. B. y Nicastro, S. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Posadas: Edit. Universitaria Universidad Nacional de Misiones.

——— (2002). «Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu». *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 15, uba.

——— (2004). *Pobre: Como siempre… Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra.

Jodelet, D. (1986). «Las representaciones sociales: fenómeno, concepto y teoría», en Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social ii. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ley Nacional de Educación N.º 26206/06.

Libaneo, J. C. (1995). *Saber, saber ser y saber hacer. El contenido del hacer pedagógico*. [Mimeo]. Traducido por Hebe San Martín.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2000). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.

Lo Vuolo, R.; Barbeito, A.; Pautassi, L. y Rodríguez, C. (1999). *La pobreza… De la política contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mc Laren, P. (1995). *La escuela como una perfomance ritual*. Ciudad de México: Siglo xxi.

Mazzeo, M. (2004). «Los límites del desempleo estructural como disciplinador social», en *Piqueteros. Notas para una tipología*. Buenos Aires: Colección de ensayos Pensamiento libre. Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas.

Minujin, A. y Kessler, G. (1995). *La nueva pobreza en Argentina*. Buenos Aires: Planeta.

——— y otros (1997). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: unicef-Losada.

——— y Anguita, E. (2004). *La clase media seducida y abandonada*. Buenos Aires: Edhasa.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

——— (1985). *Psicología Social: influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.

7 Una traducción al castellano con modificaciones menores apareció en el n.º 180 de *Realidad Económica* en el año 2001 en Buenos Aires. Fue reproducido en un artículo publicado en Buenos Aires en *El Rodaballo* (año 7, n.º 13) y en Montevideo en *Alfaguara* (año 9, n.º 26).

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). «De la ciencia al sentido común», en Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social II* . Barcelona: Paidós.
——————— (1991). *Psicología Social I*. Buenos Aires: Paidós.
——————— (2003). *La conciencia social y su historia: representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
Narodowski, M. (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
Nun, J. (2011). *Crecimiento y desigualdad En La desigualdad y los impuestos. Claves para todos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
Paviglianitti, N. (1991). *Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.
PNUD [Progama de las Naciones Unidas para el Desarrollo] (1999). *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa.
——————— (2010). *Informe sobre desarrollo humano*, en <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf> [Consultado el 23 de noviembre de 2016].
Puiggrós, A. y Dussel, I. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
Qvortrup, J. (1993). «Nine theses about Childhood as a Social Phenomenon», en *Introduction to sociology of childhood,* Viena: Centro Europeo.
Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
Sacristán, G. (1992). *Maestros, formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
San Martín, H. (1992). *Historia del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Colihue, 1.ª ed.
Sirvent, M. T. (1996). «Multipobrezas, violencia y educación», ponencia en *Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación*, 24, 25 y 26 de julio, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, uba.
Wacquant, L. (2010). *La penalización de la pobreza y el surgimiento del neoliberalismo*. Buenos Aires: Siglo xxi.
Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano.
Whitty, G. y otros (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata, 1.ª ed.

Aprendizaje, metáforas e investigación

Mariela Lembo[1]

El deseo es el padre del pensamiento

Shakespeare

Introducción[2]

Tal vez a usted también le suceda lo que a otros docentes, que luego de los intercambios generados con los estudiantes, solemos quedarnos analizando las preguntas planteadas y los ejemplos que surgieron. Algunos de ellos provocan —al menos en mí— la asociación con imágenes o con recuerdos.

Las expresiones metafóricas que enriquecen nuestro lenguaje a veces parecieran inspiradas en aspectos didácticos (conscientes), pero también en aspectos latentes del discurso entretejido por los participantes de ese espacio «de clase», en los encuentros presenciales y también en los asincrónicos y virtuales.

Es que cuando se agudiza el oído, las metáforas empleadas por los distintos actores en juego muestran un gran potencial a la hora de analizar la complejidad de los intercambios realizados. Su anudamiento a medio camino entre aportes racionales e intuitivos hace de estas figuras del lenguaje un campo muy fértil para poder repensar el interjuego de representaciones discursivas que se generan entre exposición, preguntas, imágenes (*lapsus*), chistes —si correspondiere—, a los cuales habría que agregar también los registros que se producen al emplear nuevas tecnologías de la información y comunicación como interfaces de los procesos de aprendizaje.

Etimología

El término *metáfora* proviene del griego *metaphora*, 'traslación', figura de retórica por la cual se transporta el sentido de una palabra a otra mediante una *comparación mental* (sinónimo: alegoría) (Larousse, 1964: 678). *Alegoría* es definida como:

1 Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, Programa de Formación Pedagógico-Didáctica para docentes del Área Social y Artística, Universidad de la República.

2 Este trabajo surge como continuación de las reflexiones vertidas en el artículo «Metáforas y aprendizaje» publicado en el libro *En busca de una docencia para nuestro tiempo*, coordinado por Carmen Caamaño (2015) y editado en Montevideo por Magró. Dichas reflexiones se enriquecieron con los aportes del trabajo de investigación realizado en forma conjunta con los alumnos del curso Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto, dictado en 2015 en la FHCE, Universidad de la República, a quienes quisiera expresar mi profunda gratitud y reconocimiento

'Ficción que presenta un objeto al espíritu, de modo que *despierte el pensamiento* de otro objeto' (Larousse, 1964: 46).

Las expresiones metafóricas pueblan nuestro lenguaje oral y escrito. En tanto sinónimos de «imágenes» o «figuras» se podría advertir que las artes plásticas, intrínsecamente visuales, las han explotado (en especial, el cine). ¿Pero qué podría decirse acerca del *uso de metáforas en el espacio didáctico*? ¿Qué las acerca a otros procesos que también engendran pensamiento en tanto se tienen en cuenta las *posibilidades de figurar*?

Los griegos en su cosmogonía acuñaron un mito sobre una titánide llamada Metisa (o Metis) que sabía proceder por analogías, a través de metáforas, poniendo en relación cosas que tal vez en un primer momento parecerían no poder ser relacionadas. Esta forma de pensamiento llamado «intuitivo», producto de una inteligencia tal vez más aguda, emplea la asociación libre de ideas. Metisa fue la primera esposa de Zeus; ella podía metamorfosearse. Cuando se había convertido en gota de agua, Zeus se la tragó. Así pudo aunar la *inteligencia racional* (que ya poseía) con la *inteligencia intuitiva*.

Los ojos del psicoanálisis

Este tipo de pensamiento intuitivo fue revalorizado por Freud, hijo intelectual del positivismo, pero también del romanticismo (Ellenberger, 1976). El edificio teórico del psicoanálisis postula que lo que es evacuado o rechazado, vuelve —en parte— en los mitos, sueños, lapsus, actos fallidos, chistes y síntomas.

> El simbolismo no pertenece en propiedad al sueño, sino al representar inconsciente, en especial del sueño; y más completo que en el sueño lo hallaremos en el folklore, en los mitos, en las sagas y giros idiomáticos, en la sabiduría del refranero y en los chistes que circulan en un pueblo (Freud, 1900: 357).

Los ojos del psicoanálisis aportan una nueva mirada clínica y un nuevo proyecto de cura; inauguran un nuevo campo en las áreas del saber sobre lo humano que se descentra de la conciencia, e instaura en el inconsciente sus sentidos, sinsentidos, claves y misterios.

En su obra *La interpretación de los sueños* —en la cual palpita la búsqueda del joven médico de una forma de acceder a lo inconsciente— Freud teoriza acerca de cuatro mecanismos que permitirían transformar los pensamientos del sueño en su contenido manifiesto. Interesa destacar especialmente la *consideración de la representabilidad*, que es una «exigencia a la que se someten las ideas del sueño: experimentan una selección y una transformación que las sitúan en condiciones de ser *representadas por imágenes, especialmente visuales*» (Laplanche y Pontalis, 1981: 381), «se pasa de una idea abstracta a un equivalente susceptible de *ser visualizado*» (1981: 99).

En el ámbito psicoanalítico, otros autores han continuado profundizando estos conceptos. Citemos algunos de ellos: César y Sára Botella proponen que «la

figurabilidad no puede ser reducida a la imagen, sino que es producto de un *trabajo diurno complejo* emparentado con el sueño» (Botella y Botella, 2003: 68), cuyo desenlace revelaría lo que *existiendo en el otro en estado no representable, podría acceder a la cualidad de representación.*

Piera Aulagnier propuso un camino a emplear para el análisis fundamentalmente de psicóticos: *de lo interpretable a lo figurable:* «hay que hallar palabras que vuelvan figurables para *ambos* partícipes las representaciones de cosas» (1977).

Wilfred Bion acuñó el concepto de *Función reverie*, una forma de pensamiento alógica que posibilita a la madre *metabolizar la información sensorial* consciente del bebé y *transformarla* en elementos necesarios para desarrollar un aparato para pensar. Es un *factor del entendimiento y la comprensión*; se juega en una *actitud receptiva* extrauterina de *dar recibiendo*, incluye *lo intuitivo* y lo receptivo.[3]

¿Cuánto hay de similar en algunos procesos que se ponen en escena en el ámbito pedagógico, en especial cuando nos encontramos con docentes (y alumnos) que son capaces de poner en juego sus posibilidades de «potabilizar» algo de lo que se produce en el interjuego grupal para convertirlo en pensamientos, reflexiones, asociaciones, incluso metáforas?

También me pregunto si acaso en el concepto de «zona de desarrollo próximo»[4] acuñado por Vygotski (1978) podría leerse algo de lo que se da en este interjuego en que *el otro «presta» o provee de representaciones, ayuda a significar, a categorizar* para poder ordenar…

---

3 Según los Symington, la «función reverie» se relaciona con 'meditación profunda'. Se derivaría originalmente del latín «radix» o 'raíz', para luego transformarse en «rabere», que significa 'furiosamente rabioso', para continuar como «reverie» o «regocijo salvaje» en el francés antiguo; de allí a «reverie» como un 'estado de delicia, lenguaje violento o rudo', y por último a «rever», 'soñar' (citados por López Corvo, 2002: 281). En palabras de Bion, «*La capacidad materna para el ensueño (reverie)* es el órgano receptor de la cosecha de sensaciones de sí mismo que el niño obtiene por medio de su conciencia» (1967: 160).

4 «… el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes les rodean.» (Vygotski, 1978: 136) «*Zona de desarrollo próximo:* es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.» (1978: 133) «Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.» (1978: 134) «Una total comprensión del concepto de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. […] una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo.» (1978: 135) «Si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros.» (1978: 131)

Metáforas y aprendizaje… Un grupo se interroga…

Aspectos metodológicos

Alumnos y docente del curso Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto (Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, FHCE, Udelar) nos propusimos responder grupalmente a la siguiente interrogante: «¿Cómo creen que se apropian del conocimiento académico los actores que definen la relación pedagógica?».

Se abordó el tema de las representaciones discursivas vinculadas a procesos de aprendizaje. Se estudiaron las formas en las que el propio sujeto de aprendizaje se refiere a cómo aprende por medio de entrevistas con preguntas abiertas donde importó conocer los detalles de las experiencias y los significados que los propios sujetos les atribuyen.

Se optó por un diseño de trabajo de carácter *cualitativo exploratorio* basado en la intención de realizar una aproximación al tema de estudio, la cual no puede ser ni total ni definitiva, teniendo en cuenta que «la investigación exploratoria es necesaria para obtener la experiencia que será útil para la formulación de hipótesis relevantes para una investigación más definitiva» (Selltiz, 1980: 134).

Se buscó recabar la opinión de personas de diferentes sexos y edades, que hubieran alcanzado distintos niveles educativos, con el objetivo de poder contar con un abanico de opiniones (y matices) más diversificado.

Según lo expresan Taylor y Bogdan:

> … debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. […] lo que se pretende es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosas como las descripciones objetivas […]. Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias (1987: 126).

Se realizaron entrevistas preferentemente grabadas (si el informante accedía a ello) con una lista de áreas generales que les permitiera hablar sobre lo que ellos consideraran importante (sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan lo que naturalmente relacionan con la temática del aprendizaje). Se siguieron las normas de anonimato y codificación para asegurar la privacidad de los entrevistados.

Metáforas y comparaciones aportadas por los entrevistados

> —Tú dijiste que el aprendizaje es un proceso, pero ¿de qué tipo?
> —Es intelectual, sin dudas, pero es afectivo también. Para que un aprendizaje sea significativo, que quede, para mí tiene que tener esas dos cosas. Te tiene que pasar algo, *te pasa por algún lado del cuerpo…* (entrevistada psicóloga, docente de la Udelar)

Aprendizaje: interjuego entre el ver y el mostrar; entre el decir y el escuchar, entre el tocar, desarmar, dominar y el apoderarse…

Ante la pregunta «¿Cómo definirías un buen maestro?», una docente decía: «Creo que hay que dedicarle tiempo, dedicar oído, dedicar ojos; no es solamente preparar la clase, […] tenés que observar cada detalle».

De otra entrevista seleccionamos parte del diálogo: «¿Cómo hacés para enseñarle a otro?». Una estudiante de 19 años que cursa Facultad de Derecho respondía: «[Enseñar] es tratar de *mostrar a otros el proceso que vos hiciste para entenderlo*… No es dar la respuesta a algo, sino trasmitir tu proceso para llegar a esa respuesta».

«¿Se aprende con otros?», fue otra de las preguntas. «Sí, con alguien que está ahí *para mostrarte algo* o con otro que no está, pero está lo que produjo —eso es un libro—», agregaba una entrevistada de 33 años, psicóloga, docente de la Udelar.

En otro caso, al solicitársele una opinión sobre si habría una edad tope para aprender, una docente jubilada comentaba: «Cuanto más vieja sos y más leíste por un lado como que [eso] *te va alumbrando* el camino».

Al formular la siguiente pregunta: «¿Cómo te das cuenta de que aprendiste algo?», otra entrevistada, de 77 años, reflexionaba: «Y porque *lo veo*. Yo lo que puedo aprender ahora son cosas de labores».

El vínculo de mirar (ver) con la investigación, con la pulsión de saber, fue destacado por Freud en 1905, cuando consignaba: «La pulsión de saber es una pulsión descomponible: Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver» (Freud, 1905a: 176-177).

La pulsión de ver presenta un ala autoconservadora, ya que sirve para orientarse, se vincula con el tacto, como prolongación de la actividad de tanteo.[5]

Ante la consigna «¿Cómo pensás que se aprende?», una entrevistada respondía: «*Tocando los conceptos*, como *desarmando* lo que otros pensaron antes. […] Desarmando, tocando, tal vez como sinónimo de *experimentando*» (psicóloga, docente de la Udelar).

Laplanche agrega: «… la pulsión de saber lleva consigo por una parte *apoderamiento* y por otra parte energía de la visión, una y otra se reencuentran en la interiorización, porque interiorizar es también *dominar*» (1983: 107).

Aprendizaje: aspectos orales en metáforas culinarias…

En latín «saber» es 'tener sabor', y en sentido figurado significa 'tener sabiduría'. Se puede rastrear la raíz de este término en el vocablo indoeuropeo *veid,* que tiene el significado de 'percibir', 'ver'. (Cfr. Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998: 21).

5 Y un ala sexual que apuntala el voyeurismo-exhibicionismo.

En el trabajo de campo se pudo percibir una frecuente asociación del aprendizaje con imágenes que directa o indirectamente podrían vincularse a la incorporación oral. Interesa destacar algunas de ellas.

Una entrevistada decía: «… en realidad, los conceptos son herramientas. Los conceptos son el *cuchillo y el tenedor* con los que vos le entrás a algo» (psicóloga, docente de la Udelar).

Otro entrevistado, de 58 años, con Ciclo Básico de Secundaria aprobado, que se desempeña como gráfico, ante la pregunta «*¿Uno aprende* solo de lo que puede conceptualizar?» manifestó:

> No, supongo que no, que hay cosas que uno aprende de manera más inconsciente, con menos cosas… como con los sentidos. Por ejemplo, cuando percibís un olor… Me hiciste acordar […] el café con leche de hoy, el de hoy, era el *sabor* al café con leche de la escuela en el vaso de aluminio.

Otro entrevistado, de 49 años, que estudió mecánica en la UTU, cuando se le preguntó «¿Cuál es tu forma de aprender?», señaló: «Es digamos que *comiéndose el contenido de lo que te dan…* Estudiando, tenés que leer porque por ahí te entra, tenés que *asimilarlo e intentarlo*. Lo que yo noto […] [es que] *la salsa principal es cómo pensás*».

Interesa destacar cómo esta asociación del aprendizaje con el proceso de incorporación oral fue anteriormente postulada desde lides constructivistas por Jean Piaget, quien acuñó el término *invariantes funcionales*[6] para referirse a la forma en que se genera el intercambio cognoscitivo con el ambiente. Al teorizar sobre estos aspectos, el *gigante* de Ginebra confesó haberse inspirado en el concepto de «asimilación» biológica.

> … toda necesidad tiende: 1) a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a «asimilar» el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2) a reajustar estas en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a «acomodarlas» a los objetos externos. Puede llamarse «adaptación» al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad… (Piaget, [1964] 1986: 12).

La vinculación entre aspectos cognitivos y oralidad fue abordada desde otra óptica por parte de la corriente psicoanalítica. En efecto, Melanie Klein, pionera en el análisis de niños, centró su preocupación en los problemas intelectuales de las perturbaciones psicóticas ([1930] 1990). Al trabajar con estos cuadros, enfatizó los aspectos que unen la pulsión epistemofílica al sadismo en sus interpretaciones. Postuló que las inhibiciones intelectuales son causadas por una pulsión de saber demasiado impregnada de aspectos sádicos. Al teorizar sobre mecanismos de defensa que operan sobre el psiquismo en los albores de la vida, pudo establecer la

6 Las invariantes funcionales son la organización y la adaptación, esta última conformada por los procesos de asimilación y acomodación.

precocidad del desarrollo cognitivo y convirtió el psicoanálisis en un arte de curar la capacidad de pensar.

Las «comparaciones que despiertan pensamiento» no solo las encontramos en aspectos que remitían al aprendizaje en sí, sino también a las formas en que algunas personas se referían a cómo conceptualizan la enseñanza.

En efecto, un entrevistado de 22 años, profesor de Historia en Secundaria, ante la pregunta «¿Qué te frustra?» decía:

> No llegarles a los estudiantes […]. Yo voy con un proyecto de clase ideal para mí, vas a la clase y ves esas caras de aburrimiento, si es que no están dormidos […]. Yo me propongo que cada vez que un alumno se levante de mi clase tenga ganas de volver. Cuando no pasa eso creo que sería *un asado sin adobo, una comida sin sal.*

Elsa Gatti y Alicia Kachinovsky, refiriéndose a su experiencia en la formación docente vinculada al Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, señalaban la importancia de «reconstruir el deseo de enseñar»: «Las raíces de este deseo o de esta tendencia humana normal surgiría de la *necesidad de dar*, de *saciar* al otro como forma de probar que lo que uno tiene para dar es bueno» (Gatti y Kachinovsky, 2005: 183).

Las mismas autoras agregan, citando a Blanchard-Laville (1996): «ese otro es un semejante sobre el que proyectamos «la propia sensación de vacío, la propia angustia de hambre, la propia avidez» (Gatti y Kachinovsky, 2005: 183).

Incorporar los aportes de la narrativa a las investigaciones sobre procesos de aprendizaje posibilita también encontrarse con algunos regalos. Lo que sigue es el recuerdo de un educador social, jubilado, al que se le solicitó: «Cuénteme sobre los momentos de aprendizaje en su vida, no tiene que ceñirse solo a la educación formal»:

> Tuve la suerte de nacer en una época en la que la mayoría de los gurises podíamos tener la imagen materna y paterna que eran educadores. Yo aprendí las bases de mi cuestión social viéndolos a ellos […]. El viejo que era ferroviario y ella enfermera. Entonces aprendimos en la mesa. Para mí el lugar donde se aprende es en la mesa […], es el ABC, los primeros pasos de la educación. Uno aprende eso de respetar lo que es estar en la mesa de la familia, lo que es ordenar la mesa, ordenar, ¿falta alguien? […] Mamá era enfermera del hospital y venía en ómnibus y llegaba más o menos una hora antes de que saliera el tren de la tarde, que era el que llevaba los enfermos, los viejitos, todos los que venían al hospital, de los pueblitos, de las paradas de tren. Todos viajaban en tren. Entonces siempre venía acompañada de dos, tres, cuatro viejitos, […] cruzaba las vías para cortar camino por la calle, y bueno, yo sabía, sabíamos con mi hermano, que teníamos que poner el agua a calentar, una caldera grande, porque venía con gente, había hecho una torta, ella compartía torta, le preparábamos el mate… y se iban con el termo lleno para su pueblito.

De metáforas y de aprendizaje, de aspectos racionales e intuitivos, de asociaciones libres, de faltas, del orden en la mesa, de cuchillos y tenedores, de tortas y

termos llenos y también vacíos, de cafés con leche servidos en la escuela en el vaso de aluminio, de salsas, pero también de asados sin adobo y de comidas sosas. De dulce y de salado, y de silenciado. ¿Cuánto habrá también de agridulce?

En síntesis

El presente trabajo busca repensar y revalorizar el lugar de la metáfora y sus condiciones de figurabilidad como potente recurso en las comunicaciones generadas en el espacio didáctico, tanto en los encuentros presenciales como en los espacios asincrónicos y virtuales. Se realiza un recorrido por algunos aportes de la teoría psicoanalítica que podrían dar cuenta de la riqueza y el anudamiento de sentidos implícitos en la metáfora, y se reflexiona acerca de la importancia de su análisis en la propuesta pedagógica al analizar entrevistas cualitativas que versan sobre el tema del aprendizaje.

Bibliografía

Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.

Bion, W. ([1967] 1996). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Lumen Hormé.

Botella, C. y Botella, S. (2003). *La figurabilidad psíquica: figuras y paradigma*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

——— (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chemama, R. (1996). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Diccionario de sinónimos, ideas afines y contrarios (1981). Barcelona: Teide, 9.ª ed.

Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (1964). Buenos Aires: Larousse.

Ellenberger, H. (1976). *El descubrimiento del Inconsciente*. Madrid: Gredos.

Enriquez, E. (2000). *La institución y las organizaciones en la Educación y la Formación*. Serie Los Documentos, vol. 12. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Freud, S. ([1900] 1976). «La interpretación de los sueños» en *Obras completas*, tomos iv-v, Buenos Aires: Amorrortu.

——— ([1901] 1976). «Psicopatología de la vida cotidiana» en *Obras completas*, tomo vi, Buenos Aires: Amorrortu.

——— ([1905a] 1976). «Tres ensayos de teoría sexual» en *Obras completas*, tomo vii, Buenos Aires: Amorrortu.

——— ([1905b] 1976). «El chiste y su relación con lo inconsciente» en *Obras completas*, tomo viii, Buenos Aires: Amorrortu.

Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Klein, M. ([1930] 1990). «La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo» en *Obras completas*, tomo i. Buenos Aires: Paidós.

——— ([1930] 1990). «La psicoterapia de las psicosis» en *Obras completas*, tomo i. Buenos Aires: Paidós.

——— ([1931] 1990). «Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual» en *Obras completas*, tomo i. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J. (1983) *La sublimación*. Problemáticas iii. Buenos Aires: Amorrortu.
——— y Pontalis, J. (1981). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
Lembo, M. (2015). «Metáforas y aprendizaje» en: Caamaño, C. (coord.) *En busca de una docencia para nuestro tiempo.* Montevideo: Magró.
López Corvo, R. (2002). *Diccionario de la obra de W. Bion*. Madrid: Asociación Psicoanalítica de Madrid, Biblioteca Nueva.
Piaget, J. ([1964] 1986). *Seis estudios de Psicología.* Barcelona: Labor.
Roudinesco, E. y Plon, M. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
Salas, O.; Alizade, A.; Kristeva, J. y otros (1991). *Voces de femineidad*. Buenos Aires: Color Efe.
Selltiz, C. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

La investigación: un espacio de interacciones y de construcción recíproca

Nancy Salvá[1] y Margaret Zamarrena[2]

Pensándonos como investigadores

Esta investigación nace de los conflictos ético-profesionales que asumimos como profesores en escenarios de formación docente. Conflictos que nos provocan, nos interrogan y nos llevan a interrogar la formación como proceso social y cultural que acontece en escenarios educativos de nivel terciario. Procesos que involucran a sujetos sociales adultos (profesores y estudiantes).

Es así que los profesores como investigadores posicionados en un enfoque crítico decidimos recorrer experiencias de investigación que nos permitieran incursionar en la temática no solo con una mirada crítica sobre lo visible sino incorporar también una búsqueda reflexiva de lo no visible. Al mismo tiempo también nos interesaba develar pluralidad de significados desde lo singular para provocar diálogos entre significados.

Desde la perspectiva teórica aparecía como una propuesta posible, muchos textos argumentan en este sentido e iluminan la reflexión intelectual pero el desafío y la incertidumbre estaban en encontrar experiencias de investigación en el escenario social en el cual fuera posible crear un lenguaje para la investigación narrativa y en que no nos encerráramos en un discurso hueco, sin significado para quienes lo pronunciábamos y para quienes lo escucharan o leyeran. En algunos momentos nos encontrábamos como Alicia cuando decía

> Sí, esta debe ser la distancia… pero me pregunto a qué latitud y longitud habré llegado. Alicia no tenía la menor idea de lo que era la latitud, ni tampoco la longitud, pero le pareció bien decir unas palabras tan bonitas e impresionantes (Carroll, 2003: 8).

Como grupo de investigación nos aportó mucho hacernos preguntas, aunque por momentos podían no tener significado claro. La diferencia estaba en que aquellas palabras que pudieran sonar bonitas, en nosotras sonaban a interpelación. Nos convocaban a la búsqueda, al estudio, a las impresionantes discusiones que nos envolvieron durante días y días. Lo cierto es que constituyeron una poderosa herramienta para detenernos, tomar distancia y analizar el territorio

1 Licenciada en Ciencias de la Educación; Institutos Normales (IINN), Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar), Montevideo.

2 Licenciada en Ciencias de la Educación; IINN, CFE, ANEP, Montevideo.

en el que estábamos, pensar en qué direcciones era más conveniente seguir y en cuáles no.

Siempre ocurría que alguna de nosotras veía más allá del horizonte cercano, tal como intentaba hacer Alicia, buscando ver más allá de las paredes de la madriguera del conejo blanco. En este sentido podríamos preguntarnos ¿estará siendo esta investigación nuestro conejo blanco? Y enseguida surgirían otras preguntas: ¿qué niveles de esa madriguera habremos recorrido y cuáles nos quedarán por descubrir?, ¿cuáles serán los caminos a seguir para no caer en una trampa sin salida, en nuevas palabras huecas?

Lo que parece interesante recuperar de este cuento clásico es el lugar central dado a la incertidumbre, que le permite al personaje creado por el escritor inglés plantearse dilemas sobre la educación, la sociedad y la cultura en su propia sociedad. En nuestro caso, el escenario es la formación docente, que nos involucra integralmente porque, además de ser, actualmente, profesores en la formación de grado, somos egresadas de esa misma formación. Por tanto, al interrogar la formación actual también estamos interrogando nuestra propia formación.

La concientización acerca de este involucramiento ha exigido una vigilancia epistemológica constante e intersubjetiva para evitar las distorsiones que ciertas perspectivas personales en el grupo de investigación podrían provocar en los estudiantes magisteriales. Esto no significa que experiencias empíricas de investigación debían mantenerse en relativa reserva provocando la emergencia de las subjetividades de esos otros que se habían convocado para ser escuchados, para tomar la palabra. Significa más que nada una cuestión ética, la ética de la investigación.

La experiencia narrativa

Tomando el lugar del narrador y adhiriendo al enfoque de la investigación biográfico-narrativa en el entendido de que «se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje» (Bolívar, 2002: 560), nos propusimos realizar nuestra propia experiencia narrativa acerca de la investigación en curso.

Por tanto, iniciamos un recorrido autobiográfico escribiendo nuestros relatos, cada una desde su subjetividad, aspirando en este texto a poder construir un diálogo entre discursos, entre experiencias. Tomaremos cada uno de los textos como un discurso performativo y no los diferenciaremos entre sí, y dado que todos constituyen el proceso de investigación, se identificarán con números consecutivos. Y así comenzaron las preguntas y preocupaciones, estas y otras que fueron apareciendo, interpelándonos y acompañándonos, inquietándonos, solidarizándonos y emancipándonos. «¿Cuando investigamos nos arriesgamos a ser interpelados por nuestra experiencia? ¿Cómo podríamos entrar en los significados de las palabras de otros sin poner en juego las nuestras?». (1)

Estos dilemas fueron delimitando la problemática que circuló y dominó las discusiones del grupo, que transitaron por variados temas. En algunos casos, se discutió sobre el tema que nos convocaba, en otros sobre la metodología, discusiones siempre atravesadas por preguntas y reflexiones sobre nuestra participación como investigadoras. Desde el comienzo aparecieron ciertos discursos compartidos como:

> Participar de una investigación es un gran desafío. ¡Cuánto por recorrer! Comenzamos conociéndonos y reconóciendonos con trayectorias diferentes, con diferentes formas de presentar y construir el discurso… Los primeros encuentros que pretendían presentar la metodología de trabajo y el objetivo de la investigación se constituyeron en el primer acercamiento a los conocimientos de las compañeras; primeras lecturas que me permitirían un acercamiento a la teoría, lecturas y bibliografía enriquecidas en cada encuentro semanal. (2)

Este modo de investigar evidencia el sentido otorgado a las experiencias, buscando construir cierto equilibrio entre lo personal y lo social al mismo tiempo que señala el reconocimiento de una alteridad que nos iba desestabilizando y transformando. Los encuentros con el otro, ese otro que es parte del proceso desde el comienzo, ¿tendrán alguna relación con los personajes con los que se encuentra Alicia y que la ponen en situación de conocer y conocerse?, ¿serán una forma de autoconocimiento como lo expresa el siguiente testimonio?:

> Tener que ubicarme en la situación de narrar sobre algún punto o aspecto que como parte del equipo de investigación me hubiera conmovido más me resultó un desafío convocante. Pero a su vez, no puedo dejar de decirlo, también algo «raro». Se preguntarán por qué «raro», siendo que simplemente constituye narrar «algo» sobre «otro algo». Porque es justamente ese desdoblamiento lo que en primer lugar me hizo sentir «rara». (3)

Ese sentirse «rara» es probable que tenga que ver con lo impredecible de la experiencia educativa, porque la investigación es una experiencia educativa que produce conocimiento y también nos produce como sujetos. Como tal, no solamente se produce algún conocimiento que pueda considerarse nuevo —entendiendo la novedad como natalidad, lo que implica producir ese saber que antes no se poseía o cuya existencia podría significar un extraño camino a recorrer—, sino que también supone otra natalidad en lo que hace al grupo que se forma y conforma en cada acontecimiento del proceso de trabajo. Es ese algo diferente que nos ocurre a cada uno y al grupo, que no era así antes de ese interjuego de subjetividades, de esos diálogos culturales, de esas interpelaciones que producen transformaciones en las que lenta y trabajosamente vamos tomando conciencia.

> Sí, el problema de los tiempos no podía ser un obstáculo, teníamos que encontrar la forma de superar o de asumir que íbamos a tener que ir contra nuestras temporalidades para dar continuidad a un devenir colectivo y visualizar transformaciones. Cambios en el trabajo de investigación y cambios en nosotros como investigadores. (4)

¿Será posible pensar que esas, nuestras transformaciones, sean como cada tramo del laberinto recorrido por Alicia y que por tanto habrán significado formas de natalidad? ¿Qué experiencias le habrán dado a Alicia la oportunidad de tomar oconciencia de su transformación? ¿Y a nosotras?

En nuestro caso, teníamos que construir un modelo de investigación que nos resultaba una utopía desafiante. La elección de algunas herramientas que permitieran la construcción del discurso de los estudiantes magisteriales nos exigió una lectura profunda de cierta bibliografía, pero que en sí misma no respondía nuestras preguntas, que, como catarata, emergían en cada encuentro y en los diálogos virtuales. Y en esas circunstancias nos involucrábamos en nuevos territorios académicos, en la búsqueda de otros referentes teóricos, aunque también comenzamos a reconocer que nuestras discusiones estaban produciendo nuevos significados: estábamos pudiendo decir y decirnos lo que entendíamos sobre cada tópico. En ocasiones nos encontrábamos sin palabras que significaran lo que queríamos decir y entonces comenzaba otro tipo de búsqueda, la que nos llevaba a decir respetando ese lenguaje del otro.

> Luego, la recorrida por los grupos, invitando a los estudiantes a participar, se constituyó en otro intercambio, no solo entre los integrantes del equipo, sino con otros docentes y con los alumnos. Intercambio generador de dudas, ansiedades y de posibilidad. Así se fue construyendo ese primer momento de encuentro con las voces estudiantiles, lo que implicó un debate enriquecedor en cuanto a la lectura y uso de esos textos. Es allí donde surgieron miradas distintas que responden a marcos teóricos y posicionamientos que parecían ser opuestos. (5)

Simultáneamente, se planteó como nuevo desafío la elaboración de consignas que provocaran al otro a decir su palabra, sin marcar una direccionalidad única, sino intentando generar espacios pluridireccionales.

La preocupación que no nos abandonaba era si los estudiantes iban a aceptar la invitación, porque la participación sería voluntaria —así lo habíamos anunciado—. Entonces, en cada conversación, aunque no fuera dicho, estaban las preguntas «¿Cómo lograr que los estudiantes participen?» «¿Y si no participan?». Estábamos convencidas de que participar es una forma de construirnos como sujetos, pero ¿sería posible involucrar a los estudiantes? Nuestros debates circulaban por lo que se plantea en el siguiente texto:

> La experiencia me saca de mi lugar de comodidad para reconstruirme como sujeto de mi propia historicidad. Pensarme como sujeto implica poner en juego los supuestos desde los que interpreto el mundo en que vivo. Consciente de mi propia historicidad, necesito evocar los acontecimientos anteriores en los que me fui transformando en quien soy. La memoria me ayudará a tender redes entre pasado y presente. (6)

En este escenario de búsqueda y de creación surgían posibilidades y al mismo tiempo dudas sobre ellas, era como una dialéctica constitutiva que parecía no dejarnos avanzar aunque en realidad sí avanzábamos, sí nos transformábamos,

sí producíamos significados a partir de la construcción de un lenguaje que era un lenguaje otro de la investigación narrativa. Las reuniones semanales se tornaron lugares comunes de coformación intersubjetiva, intercultural e interlingüística. Las palabras y sus significados iban tomando materialidad en los diálogos no siempre armónicos, porque cuando más nos transformábamos era cuando no encontrábamos unidad de significados. Pero también en la discontinuidad, en la discrepancia, nos sentíamos convocadas y comprometidas tanto como para seguir estudiando y volver al siguiente encuentro dispuestas al diálogo. «Cada uno de los encuentros se va definiendo como un pequeño avance en la definición metodológica, los ensayos tentativos de acción nos conducen no solo a lecturas, sino a intercambios de ideas y tiempo de debate y reflexión.» (7)

El lenguaje iba buscando el camino de la representación, intentaba poder decir lo no dicho eligiendo palabras (argumentos) sin deshacerse de sus propios límites para pronunciarse y diferenciarse del lenguaje del otro. No se buscaba establecer una verdad como aquello inmutable, como aquello que se manifestaba verbalmente sin significado claro; lo nuestro implicaba un compromiso de decir, de pronunciar para otro algo con un sentido que nos involucraba; éramos nosotros mismos parte de esa experiencia de testimonio aportando inteligibilidad a lo dicho desde nuestras identidades.

> El lenguaje que uso para explicar lo que hice y las decisiones que tomé me fue posicionando lentamente en un lugar. Ese lugar es el que elegí, en ese lugar me identifico con otros que piensan como yo y también es criterio para diferenciarme de quienes no piensan como yo. (8)

Si la experiencia es eso que me/nos pasa (Skliar y Larrosa, 2009), entonces siempre hay algo exterior a mí, alguien que no soy yo, un acontecimiento extraño a mí que me/nos está ocurriendo a mí/nosotros. Es decir, la experiencia es siempre una experiencia de alguien e implica un sujeto abierto, sensible, dispuesto a repensarse y ser repensado por el otro, por lo que la experiencia es subjetiva e intersubjetiva. En algún momento del proceso, alguien decía:

> Intentaré reflexionar sobre ciertos acontecimientos que nos hicieron volver atrás, es decir, dejar un recorrido reflexivo y arriesgarnos a delimitar otros. Esos acontecimientos ocurrieron cuando estábamos leyendo y analizando las respuestas de los estudiantes al cuestionario. (9)

Tal vez en este sentido nos encontremos como Alicia frente a la oruga azul que le explicaba que el hongo gigante la haría crecer, pero ¿cuánto debía comer? Había logrado huir de una multitud que le había arrojado los panecillos que la hicieron empequeñecer y se encontraba sola en un bosque desconocido. ¿Cuántas veces nos encontramos en la investigación como en un bosque extraño? En ese momento en que Alicia no estaba conforme con su estatura se preguntaba cómo podía ser posible que al comer el hongo pudiera crecer o empequeñecer. Ella decidió probar, intentar y, a partir de lo que le pasaba, seguir tomando decisiones.

Estaba dispuesta a crear experiencias de transformación, de su transformación en ese escenario singular que se le presentaba como un nuevo acertijo.

Estos relatos narrativos, los nuestros y los de Alicia, parecen dar cuenta de lo que afirma Bárcena (2012) sobre la educación como discurso performativo que significa un intentar más que un lograr efectivo, una praxis que como tal es una actividad inscripta en un espacio contingente e incierto en el cual es necesaria una respuesta ética desde lo que se quiere querer y no desde lo que se debe querer. Supone un conocerse a sí mismo reconociendo que el autoconocimiento tiene límites. De ahí la importancia del conocimiento que aporta el otro, la importancia de la pluralidad del pensamiento humano.

Desde esta perspectiva, la experiencia de investigación se ha convertido en un proceso educativo que nos implica como sujetos de aprendizaje y, por tanto, como sujetos de producción.

> En este trabajo como equipo nos planteamos que los estudiantes respondan con base en explicaciones sobre sus experiencias, construyendo relatos en los que pongan en juego sus creencias. Pero como creemos que el lenguaje no solo describe el mundo sino que lo construye, entonces, al plantear una investigación de este tipo, también estamos planteando que los sujetos participantes puedan aprender de la experiencia. Una experiencia que se basa en la reflexión sobre ser docente y lo que esto significa. (10)

Memoria y rememoración de una experiencia de investigación

Una experiencia de investigación sin memoria estará inmersa en un escenario sin referentes ni referencias históricas que le permitan vislumbrar utopías con promesas de un futuro, quedará atrapada en el inmediatismo de un presente que genera clausuras, cierra horizontes de debate y argumentación. Es como un universo de objetivación de la cultura que minimiza las contradicciones y niega los conflictos éticos e intelectuales en los que la memoria es considerada un elemento perturbador que debe ser eliminado. Sucede que los espectáculos reemplazan toda causa común y contribuyen al debilitamiento del escenario público como tiempo y espacio político. Podríamos afirmar que la experiencia así entendida es como aquella situación del trío de jardineros que Alicia encuentra pintando de rojo el rosal blanco antes que descubrieran su error porque al descubrirlo serían culpables sin posibilidad de explicación.

Por el contrario, nuestro propósito ha sido recuperar la memoria y los espacios de rememoración en el sentido dado por Giroux: «La rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro» (2003: 220). Al seguir este particular enfoque, la investigación se sitúa en un escenario público que involucra la vida humana de los participantes.

En este texto se hace referencia a la rememoración de profesores investigadores reconociéndose en situaciones de dominación y de emancipación. Es así como se han definido experiencias de investigación que pretenden interpretar las representaciones desde la diferencia, desde la alteridad a partir de las voces de los estudiantes magisteriales que se reconocen como grupos subordinados en un sistema educativo que tradicionalmente no los ha escuchado.

Al rememorar los recorridos nos preguntamos si realmente les hemos dado la palabra.

> ¿Qué hacer con los textos de los estudiantes?… Algunos autores plantean que es necesario categorizar y posteriormente clasificar. Por ese camino anduve un tiempo, al igual que mis compañeras, pero en algún comenzaron a aparecer preguntas: ¿Hacia dónde me/nos lleva este trabajo? ¿Estoy/estamos pudiendo respetar el sentido con el cual esa idea aparece en los textos de los estudiantes?… Así fue que enfrenté lo que se convirtió en un problema metodológico: ¿Cómo plantearlo a las compañeras? ¿Les estará pasando lo mismo? Bien, finalmente, en uno de los encuentros semanales surgió el tema y lo analizamos. Aunque hubo coincidencia en que este no era el camino por el que teníamos que seguir avanzando, me preguntaba: ¿y cómo seguimos?, ¿hacia dónde dirigimos la mirada?, ¿cómo traemos al escenario esas voces que convocamos? (11)

Este enfoque nos ha exigido reconocer y analizar críticamente cómo se expresa la colonización de las diferencias, cómo asumir otro lugar en las relaciones de poder que están legitimadas en los vínculos entre investigadores e investigados. En cierto momento de la investigación descubrimos que nos estaba colonizando cierto marco teórico que nos pareció de utilidad cuando nos sorprendimos en el mismo proceso de estudio de la información, categorizando y clasificando sus voces a partir de criterios que no eran suyos. Fue en la pasión del trabajo que se develaron contradicciones, generando momentos de relativa frustración, que fuimos superando con el apoyo del otro (los compañeros de investigación) y que significó la aceptación de retrocesos y la necesidad de mantener una atenta vigilancia epistemológica colectiva.

> Parecía que estaba reescribiendo la investigación, porque había recorrido un camino que tenía que abandonar y era necesario tomar distancia y reflexionar. ¿Sería esta una de las situaciones impredecibles en la experiencia de investigación? ¿Por qué me había entusiasmado y no había pensado que estaba elaborando categorías en las que atribuía un significado que era mío y no de los estudiantes? (12)

La alternativa adoptada alude a crear experiencias de investigación que planteen un intercambio de ideas a partir del diálogo de saberes, la humildad que lleva a reexaminar el conocimiento, la disposición a reconocer la manera en que los estudiantes se apropian creativamente del pasado reconociendo la multiplicidad de narrativas sobre la identidad docente.

> Las preguntas van direccionando la mirada hacia nuevos lugares donde la entrada en los significados va abriendo nuevos horizontes de búsqueda personal. La clave es dejarse decir… El investigador en este modelo solo abre puertas… El investigador no solo abre puertas, entra también en ellas de la mano del otro que lo convoca a sentir lo que siente y a padecer lo que padece, a vivir esa experiencia. (13)

Ahora bien, este planteo metodológico supone el rechazo de la cultura única y homogeneizadora y por tanto la renuncia a la producción de conocimiento generalizable. Nuestra apuesta curvaba la vara hacia el reconocimiento de unidades de significado que representaran pluralidad de miradas sobre las identidades docentes emergentes del discurso de los estudiantes. Fue así como llegamos a otra etapa del trabajo.

> Ahí surgieron los grupos de discusión. Estos constituyeron para mí importantes instrumentos, de gran valor para nuestro objeto de estudio y develadores de múltiples lecturas a través de múltiples expresiones: ya sea a través de la oralidad, de lo gestual, de la mirada, del movimiento corporal, de sus diferentes posturas… Pero si bien cada uno de los grupos funcionó de distinta manera, a pesar de partir de la misma consigna, yo me sentí totalmente involucrada, asombrada, conteniéndome para no intervenir frente a determinadas instancias que podían generar nuevos diálogos o transformarse quizá en nuevos disparadores. (14)

De esta manera el lenguaje de la investigación para la emancipación exigía esa postura dialógica que implicaba a los sujetos pedagógicos en la construcción de sus propias narraciones y sus propias historias. Narraciones e historias en las que no eran espectadores ajenos sino participantes emancipados (Rancière, 2010; Skliar y Larrosa, 2009), es decir, sujetos en tránsito para trascender su ajenidad en el encuentro con ellos mismos, con el otro y con los otros.

> Lo que sucedió allí fue inesperado: los estudiantes pudieron sentirse en un ambiente de bajo riesgo, lo que habilitó la manifestación de sus voces individuales, el surgimiento de un rico intercambio y el surgimiento de un nosotros. Fue difícil permanecer en silencio, sin otra participación que la de observar con todos los sentidos, sin poder intervenir oralmente, pero disfrutando de ese encuentro y esos aportes. (15)

Fue en estas experiencias que pudimos ver cómo los estudiantes se fueron posicionando y pasando fronteras (Giroux, 2003), transgrediendo los límites del modelo instituido que les asignaba un lugar de sumisión frente al docente, porque los interlocutores en ese escenario éramos profesores del instituto, sus profesores o los profesores de alguno de ellos. Implicó que se arriesgaran a interpelar la relación conocimiento/poder asumiendo el lugar emancipador que le estábamos ofreciendo.

Para ello tenían que tomar la palabra para decir lo que querían decir, no lo que probablemente pensaran que debían decir. De ahí que la transformación de su posicionamiento se fue dando en una temporalidad y espacialidad en la cual se reconocían en el discurso del otro tanto en los acuerdos como en las discrepancias.

Allí, las argumentaciones los ubicaban dentro de la experiencia de investigación, ellos estaban creando esa experiencia de investigación.

> Los diálogos que se fueron tejiendo en cada uno de los grupos, si bien distintos en cada uno de ellos, te llevaban a que tú pudieras ir cambiando también tu mirada… Pero también algo que estuvo presente y que me asombró: reunidos los grupos de discusión en un recinto pequeño, conformados estos grupos por personas que pertenecían a diferentes grados, sin conocerse muchos de ellos, siempre estuvo presente el diálogo respetuoso aunque muchas veces desafiante, el intercambio de opiniones aportando para nosotros elementos muy ricos, pero ignorándonos. Es decir, no pasamos a ser los observadores un obstáculo para continuar expresándose con libertad sobre el tema que consideraban importante para ellos. […] Pero nosotros estábamos ahí, yo me sentí ahí, participé en ese espacio a pesar de mi silencio. (16)

En esta metarreflexión acerca de la experiencia de investigación hemos podido valorar que no estamos despertando de un sueño como le ocurrió a Alicia, sino que han sido recorridos de concientización en los que pudimos reconocer lo que nos pasa al ser parte de una experiencia cultural, de una experiencia de investigación que no es otra cosa que una experiencia de vida que elegimos vivir.

Bibliografía

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación.* Barcelona: Paidós.

——— y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. (2002). «El estudio de caso como informe biográfico-narrativo». *Arbor.revistas.csic.es*, clxxi, 675 (marzo), pp. 559-578. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1046/1053> [Última consulta: 6 de febrero de 2017].

——— y otros (2001). *La investigación biográfica-narrativa en Educación.* Madrid: La Muralla.

Carroll, L. (2003). *Alicia en el país de las maravillas*. Buenos Aires: Ediciones del Sur.

Cullen, C. (2004). «Entre huellas y horizontes. Apuntes para pensar la educación», en Cullen, C. (comp.). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica.* Buenos Aires: Ed. Stella.

Filoux, J. C. ([1996] 2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

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

Rebelato, J. L. (2008). Ética de la liberación. Montevideo: Nordan.

Ricœur, P. (2006). *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo xxi.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens.

Al encuentro de una pedagogía solidaria en el medio rural

César Bentancor[1] y Marisol Cabrera[2]

Introducción

Hemos cambiado el conocimiento por la emoción: que es también una manera de penetrar en la verdad de las cosas.

Ermilo Abreu Gómez

¿Cómo repensar el aula en la integración de los aprendices como maestros? ¿Cómo reconstruir saberes más allá del aula del liceo? ¿Podemos abrir la puerta del salón y coenseñar profesores y maestros en colaboración? ¿Los maestros y profesores nos convertimos en promotores de aventuras de aprendizajes que enriquecen saberes y construyen desafíos?

Consideramos que necesario diseñar nuevas rutas de abordaje pedagógico para enamorar a los estudiantes de nuestra pasión, en la suma de ricos aprendizajes, como definición de ejercicios educativos que nos reposicionan en nuestro rol de enseñantes. Pensamos en una propuesta que contemple educadores abiertos al cambio educativo y posibilitadores de nuevos espacios de enseñanza que no se limiten al aula.

Reflexionamos una vez que regresamos de la escuela 168 de Rincón del Colorado, de Canelones, Uruguay, sobre la posibilidad de reencontrarnos con maestras comprometidas, que promueven aprendizajes potentes, reconociendo la importancia de saber enseñar en espacios dinámicos y abiertos.

¿Cómo abrir nuestras prácticas docentes a la diversidad de aprendizajes que se construyen en contexto más allá del aula?

Llegamos a la escuela que se muestra dispuesta a encontrarse con nuevos actores (estudiantes y docentes) en acto educativo que implica compartir nuevos espacios de aprendizaje, previamente preparados por las maestras y potenciados en cada jornada pedagógica.

La motivación se sustenta en el diseño, la proyección y la profundización del proyecto de aprendizaje-servicio. Surge del aula en tercer año de bachillerato y se vuelcan a los aportes y nuevas construcciones de los estudiantes de la escuela rural. En esta línea pedagógica organizamos una huerta ecológica escolar, definida como proyecto de centro de dicha institución educativa.

1 Consejo de Educación Secundaria (CES), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (Geografía).

2 CES, ANEP (Historia).

> Una parte importante de la motivación inicial del proyecto es que todos los participantes puedan conocer y entender los alcances de la propuesta del aprendizaje-servicio, y sus diferencias con otros tipos de actividad social y con otras estrategias de enseñanza […] si los padres o las familias de la comunidad educativa conocen a fondo el tipo de propuesta que se llevará a cabo es posible que surjan aliados, colaboradores y actores potenciales que contribuyan a enriquecer la experiencia… (Nieves y otros, 2013: 34).

Nuestro propósito intenta romper con el escepticismo que presuponen los trabajos académicos de investigación cuando están alejados de las prácticas:

> La idea de la investigación como estrategia para la mejora es objeto de cierto escepticismo por quienes trabajan en educación: los trabajos propios de la academia tienen relativo impacto en las prácticas. Y aumentan las distancias entre los agentes que integran el campo académico (investigadores) y el de las prácticas (docentes), quienes cuestionan los diseños, las estrategias y los resultados de sus investigaciones, y no encuentran en ellas soportes para su tarea. Tampoco se ven reflejados en sus generalizaciones y en las sugerencias que emanan de la investigación educativa ortodoxa (Pérez-Gomar, 2011: 152).

El reencuentro pedagógico

Es interesante compartir con ustedes la alegría del reencuentro pedagógico, en una experiencia de investigación-acción que nos reúne por quinta vez.[3] La importancia de un presupuesto educativo que nos convoca cada año, con nuevas generaciones, habilita a que nuevos agentes de voluntariado solidario se sumen al desafío de aprender en un escenario novedoso y creativo.

Estos estudiantes están comprometidos con un curso de estudios económicos y sociales que los desafía a vivenciar experiencias sociales, les permite reflexionar sobre el lugar del niño, el papel de la educación, la familia, las comunidades rurales. Se convierten en vivencias que los involucran reconociendo lo específicamente humano para redescubrir o definir su rol social. Consideramos que estas propuestas didácticas son altamente enriquecedoras y se transforman en potentes dispositivos de enseñanza que provocan diversos espacios de aprendizaje en y más allá del aula.

Nuestra tarea consistió en provocar a los estudiantes diciendo: «En este curso visitaremos una escuela rural». Esa declaración desconcierta un poco a los estudiantes involucrados hasta que llegan a la escena. Allí todo cambia porque se encuentran con el desafío de vincularse con estudiantes desde nivel de cuatro hasta de doce años.

La planificación de la actividad surgió en el aula y comenzamos a interrogarnos: ¿Por qué es importante realizar actividades en contextos rurales? ¿Qué

3 Son actividades planificadas por Comunidad de Aprendizaje del Departamento de Estudios en Docencia.

actividades realizaremos con los niños de la escuela rural? ¿Cómo diseñar una huerta ecológica en la escuela? ¿Qué tienen que saber los niños?

Acciones para una reinterpretación de la experiencia

Reflexionamos sobre la especificidad del contexto rural en las actividades de la enseñanza. La búsqueda del origen de la distribución espacial de la escuela pública uruguaya, las tensiones frente al vaciamiento «de la campaña», la pertinencia de lo rural frente a los embates del neoliberalismo, son aspectos a los que la institución no está ajena.

La escuela rural abre sus puertas, convoca a la movilidad de cuerpos, de textos escritos en el paisaje, de saberes aprendidos por algunos padres que enseñan a sus hijos, la tradición rural.

Esos saberes conversan y piensan sobre un currículo que tiene una larga tradición de prácticas escolares también aprehendidas por las maestras en la institución. ¿Cuál es el proyecto o la promesa que convive en esos saberes? Lo propedéutico se entrelaza en el ejercicio de la solidaridad. Si rastreamos la etimología de la palabra *solidaridad*, nos remitimos a *solidus* (sólido, firme, compacto) con un sufijo *dad*, vinculado a su cualidad.

Entre la huerta y el jardín, potenciar la sensibilidad de los estudiantes, la inteligencia naturalista; volver la mirada a la naturaleza, a la belleza de la tierra, al crecimiento de los vegetales, al colorido de las flores y al perfume del cantero aromático, al espacio lúdico; un juego que se transforma en trabajo, con la azada, con la pala de dar vuelta tierra, con el rastrillo. Reconocer el valor de los suelos, el uso de los recursos naturales, el manejo del agua, las semillas, la administración y uso de los almácigos, trasplantar los plantines, así como los diferentes tipos de siembra, que se transforman en contenido, para ser aprehendido.

Lo rural es escena y esencia de los aprendizajes, es el lugar donde se aprenden las dinámicas humano-económicas y naturales que allí transitamos y en el que se inscriben nuestras prácticas educativas y de investigación. Esas dinámicas le dan otro alcance al saber de los alumnos que viven en contexto rural: conviven con la naturaleza y transcriben de forma permanente un saber experiencial en los nuevos contenidos transversales solicitados por el programa de educación primaria. La escena del aprendizaje, el lugar geográfico con la naturaleza a flor de piel, trasciende las paredes del aula, los transforman en el contenido y en esencia del aprendizaje.

¿Qué es lo sólido, firme y compacto en esa permanencia de la escuela rural? La emergencia de lo sentido en momentos en que la industria de lo cultural y del espectáculo irrumpen con un sello incuestionado podría implicar un «atraso cultural»: la apuesta a una huerta ecológica, el encuentro con estudiantes de otro tramo educativo. ¿Qué podría significar aprender a sembrar la tierra? ¿Qué aprendizajes potentes promueve la escuela rural? ¿Cuál es el mito del cambio epocal,

sustentado en tecnologías que nos acercan el planeta en dos segundos? ¿Qué supone una reinvención pedagógica en el aprendizaje de la espera para observar crecer una planta de acelga?

Compartimos un fragmento del libro maya con la sabiduría ancestral de los antiguos pobladores que conciben la búsqueda de una conciencia para lograr el estado necesario: «La libertad del hombre no es como la libertad de los pájaros. La libertad de los pájaros se satisface en el vaivén de una rama; la libertad del hombre se cumple en su conciencia» (Abreu, 2008: 68). Tal vez deberíamos pensar la escuela rural como *práctica de libertad* siguiendo la huella de Paulo Freire, en la búsqueda de un origen sensible de encuentro con la madre tierra entendida como sostén de vida.

Experimentamos en estos diseños educativos de alta transversalidad el compromiso de estudiantes de bachillerato que salen del liceo para vivir una jornada de aprendizaje, múltiples y significativos en la huerta de la escuela rural y los alumnos de la escuela rural que salen del aula al patio atendiendo nuevas labores didáctico-pedagógicas, mediante la experiencia de la huerta ecológica, promovida en la acción consciente a cargo de adolescentes-jóvenes estudiantes del liceo.

Reflexiones finales

El trabajo en contextos rurales abre expectativas e interrogantes en proceso de análisis actual. La clave pedagógica de la solidaridad como huella que marca las subjetividades, las actividades y las prácticas redefine por qué nos embarcarnos con estudiantes que se encuentran con otros, en ámbitos rediseñados para comprender el aprendizaje como descubrimiento, en experiencias que son disfrutadas por todos: bachilleres y escolares.

Las rutas de abordaje pedagógico en la escuela 168 de Rincón del Colorado nos han permitido como comunidad de aprendizaje y como equipo pensar prácticas, investigar sobre ellas, ampliar la participación e incluir la pedagogía solidaria como herramienta potente de aprendizaje.

Cada año resignificamos la experiencia con nuevas generaciones de estudiantes. ¿Cómo motivar nuevas experiencias de aprendizaje-servicio en las aulas del bachillerato? ¿Cómo abordar lo interdisciplinario y el valor del contenido en un intercambio pedagógico entre primaria y secundaria? Los alumnos de sexto año en el curso de estudios económicos y sociales han sido los responsables de coorganizar con nosotros nuevos proyectos pedagógicos. Estos incluyen la transversalidad de lo metodológico y los contenidos en aulas multigrado. La pluralidad de los aportes de los estudiantes de diferentes grados potencian los diseños didácticos organizados por los docentes en ambos ciclos. La motivación de los alumnos liceales que llegan a la escuela rural está en la escena de aprendizaje: ellos son colaboradores, comparten experiencias de aprendizaje con los estudiantes de la escuela.

Los docentes descubrimos que trabajar en colaboración y con diseños de aula extendida promueve lo interdisciplinario, lo colaborativo en la enseñanza y el aprendizaje de nuevos diseños pedagógicos, posiblemente modélicos, para volver a comprender lo educativo más allá del contexto. Se atienden de esta manera las propuestas de carácter experiencial, reforzadas por el contexto rural, como ha sido para nosotros la elaboración de una huerta ecológica entre los estudiantes de la escuela de Rincón del Colorado y los alumnos de bachillerato del liceo 1 de La Paz, con la motivación de las docentes de la escuela. Esas propuestas incluyen el *locus* del docente investigador, que reaprende del aula, de sus prácticas en colaboración, creación, altamente motivacionales y reflexivas.

Bibliografía

Abreu, E. (2008). *Canek*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Gobierno del estado de Yucatán.

Nieves Tapia, M. y otros (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Pérez-Gomar, G. (2011). «El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas educativas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*,vol 10, n.° 20, pp. 149-165, agosto-diciembre, ucsv.

«Todos juntos». Entre educación formal y no formal

Encuentro de subjetividades en la ciudad de San Ramón: estudiantes de tercero B (2015) del Instituto de Formación Docente y los niños del Club de niños

Graciela Acerbi[1] y Yenny Piñeiro[2]

El comienzo… relacionamiento interinstitucional e interdisciplinario

Esta experiencia se planteó como tarea de *investigación-acción participativa*[3] desde el Instituto de Formación Docente (IFD) (Magisterio y Profesorado) de San Ramón, Canelones, Uruguay, en una institución educativa no formal —Club de Niños— de la misma ciudad.

Se coordinó desde la asignatura Investigación Educativa —3.er año B, Magisterio— y el proyecto *Cineduca* del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Desde Investigación Educativa, se plantea la actividad como investigación-acción, pues la modalidad fue de carácter deliberativo, entendido este desde la perspectiva de John Elliot (2005), con supuestos de partida de carácter «sensibilizador» más que «definidores» —nuestro trabajo se llevó a cabo como caso particular—, y con una práctica constantemente sometida al análisis de carácter dialógico por el equipo conformado por los estudiantes y docentes a cargo, con el carácter ético de la actividad educativa «… que encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la consecución de meros objetivos extrínsecos», como principio rector (Pérez Gómez, 2005: 10).

1 Instituto de Formación Docente (IFD), Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), San Ramón.

2 IFD, CFE, ANEP, San Ramón.

3 Participaron los estudiantes Verónica Figuerón, Mónica González, Pamela Leivas, Romina Posente, Victoria Mesone, Joel Tejera, Jennifer Pera, Victoria Artigas, Macarena Mallarini, Ana Laura Camejo, Alejandra Gómez de León, Alfonsina Castro, Noelia Seguezza, Nadia Benavides, Yamila Fontes y Patricio Yanieri.

Funcionamiento del Club de Niños

Los niños que asisten se encuentran, mayormente, en condiciones de vulnerabilidad: desatención por adultos referentes, maltrato, abandono, familias numerosas en las que no reciben la atención necesaria para un adecuado desarrollo. Concurren a la escuela pública durante cuatro horas, donde desayunan y almuerzan. A contraturno son atendidos en el Club de Niños. Allí reciben merienda. Cuentan, a lo largo de la semana, con diferentes talleres: música, danza, informática, educación física. La población que atiende el Club de Niños es de unos veinte niños, con edades que varían de cuatro a catorce años.

El encuentro

En un primer momento, 3.º B (quince estudiantes) se organizó de modo de plantear juegos de integración entre los niños, para observar y analizar su modo de relacionamiento y reflexionar acerca de los vínculos entre pares. Parte del grupo jugaría con los niños y el resto registraría lo acontecido. Así relatan los estudiantes el recibimiento en la institución no formal:

> Observamos cómo, al llegar, los funcionarios no nos hicieron un recibimiento formal: no fuimos presentados a los niños, aunque algunos ya nos conocían como practicantes de la escuela donde concurren habitualmente.
>
> Todos los chicos se mostraron emocionados de vernos allí; en varios casos nos abrazaban con fuerza o se sentaban próximos a nosotros.

Se pudo observar parte del trabajo que se les planteaba desde el club: carpetas en las que aparecía el título «Valores», pero «inmediatamente nos dimos cuenta —y luego fue confirmado por una niña—, de que los trabajos realizados —textos, dibujos— no fueron producto del trabajo de los niños sino de las educadoras».

En la relación didáctica niño-maestra o educadora, se observa una modalidad vertical: los niños trabajan *con* ella, y es nula la construcción de saberes entre pares. No se habilita la modalidad de trabajo colaborativo. Cada niño/a cumple con su actividad individualmente.

La interacción niños-estudiantes

Se organizaron juegos de integración, pero no todos los niños participaron, algunos solo observaron. De tanto en tanto, alguno entraba a jugar, pero pronto salía. El tiempo que estuvieron dedicados a jugar fue escaso, porque no podían mantener la atención o no sostenían las reglas del juego. Este fue un indicador importante para orientar las actividades futuras.

La deliberación: reflexión grupal sobre los comportamientos observados

A partir de las conductas anteriormente mencionadas, y desde el marco teórico de Pichon-Rivière (2012), el equipo de trabajo consideró la dificultad de los niños

para entablar tareas que les permitieran reconstruir sus propias autoimágenes y las representaciones del otro, es decir, la dificultad de vivenciar la dialéctica del *vínculo*, entendido como «… una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje» (Pichon-Rivière, 2012: 10).

La «comunicación» entre los niños se daba, a menudo, a través de golpes, insultos, interposición de obstáculos, es decir, las necesidades de interrelación mutua se manifestaban de modo que la *gratificación* de uno se correspondía con la *frustración* del otro. De este modo, «Las relaciones intrasubjetivas, o estructuras vinculares internalizadas, articuladas en un mundo interno, condicionarán las características del aprendizaje de la realidad» (Pichon-Rivière, 2012: 10). Este *aprendizaje de la realidad* será tal, si el proceso de interacción funciona como un *circuito abierto,* «de trayectoria en espiral» (2012 : 11) o se verá obstaculizado «si funciona como un circuito cerrado, viciado por la *estereotipia*» (2012: 11): la imposibilidad de cambiar, de percibir y percibirse de otro modo.

Se observa cómo los niños se han colocado en ciertos estereotipos que hacen dificultosa la tarea de aprender, construir colectivamente, compartir, lo que se refleja además en la escuela, espacio donde ya se han cristalizado algunos modos de ser y estar que no los favorecen. En el transcurso del proyecto esta realidad fue cambiando, transformándose, al transformar lentamente las modalidades vinculares con los estudiantes y entre los propios niños.

La tarea propuesta

Con estos supuestos de partida y desde la realidad que percibimos, se decidió la posibilidad de realizar un audiovisual. Este podría motivar la *necesidad* de trabajar en forma grupal-colaborativa entre los niños en una tarea motivadora y gratificante —de aprendizaje de nuevas modalidades de satisfacción de necesidades a través de nuevos modos de entablar relaciones intersubjetivas— y así llegar a conformar un *grupo*: «Todo conjunto de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone […] una tarea…» (Pampliega, 2009: 89), la cual podría contribuir a modificar la matriz o modelo interno de aprendizaje, «la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento» (2009: 49).

Sentir, pensar y actuar a través de las ansiedades, los miedos, las angustias, que se darían en la interacción con los objetos, con el otro, podría promover un *aprendizaje adaptativo* a través de los distintos roles que asumirían, entendidos, según Pichon-Rivière como *un modelo organizado de conducta que depende de la posición de un individuo en una red de interacciones y de sus expectativas propias y las ajenas*. ¿Podría la tarea a plantear colmar estas expectativas, por lo menos durante el tiempo de rodaje? ¿Podría tener alguna resonancia en la vida de estos niños? ¿Y en la de los estudiantes?

Estos tendrían a su cargo la tarea de motivación de los niños, la creación del guion a partir del trabajo con ellos, así como la realización de los talleres necesarios para el rodaje con intervención de los propios niños en tareas técnicas con el apoyo del Programa Cineduca.

El Programa Cineduca

La alfabetización audiovisual es parte de las propuestas que contribuyen a la formación de docentes, en el CFE, a cargo del Programa Cineduca, presente con sus coordinadores locales en todos los institutos del CFE del país desde 2009.

La utilización del lenguaje audiovisual está presente no solo como propuesta para «aprender a mirar» sino como herramienta de expresión y de creación. El programa habilita, a través del conocimiento de los códigos técnicos y expresivos, la elaboración de discursos propios de alumnos (en este caso, niños de una institución de educación no formal) a través de la creación audiovisual y estimula su utilización a los futuros docentes. Los estudiantes han recibido esta alfabetización desde su ingreso al instituto por lo que tienen experiencia en la elaboración de audiovisuales. Entonces, la práctica docente se transforma en un espacio privilegiado para empoderarse de esta herramienta, construir visiones en conjunto y comunicarlas.

En este sentido, es de mencionar que la comunicación se da no solo a través del lenguaje sino de los gestos, del uso del cuerpo, por lo cual «podemos decir que la comunicación es un contexto que incluye un mundo de señales que todos aquellos que se intercomunican saben codificar y decodificar de la misma manera» (Pichon-Riviere, 2012: 115).

A partir del conocimiento del grupo de niños se fueron proponiendo talleres, donde el acercamiento y la construcción de nuevos vínculos se irían generando a través de experiencias lúdicas y del visionado de propuestas audiovisuales. De esta manera se propone al lenguaje audiovisual como vehículo de integración y, a su vez, de aprendizaje.

La vivencia de diferentes roles —cinematográficos—, en ejercicios que proponen un relato sencillo de rodar, supone una interiorización del trabajo en equipo y de las particularidades de contar a través de una cámara. Así se suceden los diferentes pasos: motivación, creación de guion, manejo de cámara, rodaje, entre otros.

El producto final —audiovisual— se plantea como reflejo de un proceso de creación colectivo en el cual los niños puedan alcanzar nuevas maneras de vincularse con los otros y con propuestas artísticas, abandonando el lugar de espectadores para tomar el de creadores y, de ese modo, hacer consciente en alguna medida la *tridimensionalidad* del concepto de «vínculo» (Pichon-Rivière, 2012), la fantasía inconsciente sobre sí mismo y la que atribuye al *otro*, como modo de vivenciar la dialéctica que puede conducir a transformarse y «transformar el mundo».

Comienza la creación: aprender mirando

Comenzamos el proceso creativo a partir del visionado del cortometraje *O menino da favela e as tampas de panela* (Cao Hamburger, 2006) en el que prácticamente no hay lenguaje oral, sino musical y elementos paralingüísticos que conducen a la comprensión de relato. De este modo se logra transmitir la emoción del protagonista, que «contagia» a nuestros pequeños espectadores…

Los niños del Club se sorprendieron cuando se presentó el corto. El silencio primero, y luego la risa, los ganó. La emoción fue tal que pidieron que se pasara otra vez. El final fue de total silencio: la madre del protagonista lo abrazaba y la puerta de la casa se cerraba… se percibía la emoción en la sala.

Luego de la proyección, los estudiantes que dirigían la tarea preguntaron a los niños si les gustaría hacer un corto ellos mismos. Algunos contestaron afirmativamente y otros que resultaría «aburrido» —observemos cómo la imposibilidad de mantener la atención sobre un tema, un objeto, etc. se hace *casi* evidente, a partir de esta respuesta—.

Inventando una historia… luego de la ¿deliberación?

Se dividió a los niños en tres grupos para que dibujaran sobre el tema sobre el que trataría el corto. Seguimos este criterio de división de los niños de acuerdo al que está instaurado en la dinámica de funcionamiento del Club —«chicos», «medianos» y «grandes»—. Como la mayoría no respondía a la consigna, los estudiantes cambiaron la estrategia de trabajo y registraron ellos mismos las ideas aportadas por los niños. Otro de los grupos, de niñas solamente, se dedicó a tocar música con cotidiáfonos, instrumentos improvisados a partir de elementos de uso cotidiano, en este caso, vasos. Esta forma de expresión en la que combinan el uso de vasos que emplean para golpear que se alternan con el ritmo del golpe de manos sobre la mesa, la aprendieron con el docente de música del Club, Patricio Yanieri (estudiante del Profesorado de Educación Musical), e implica, sin duda, el trabajo de conjunto: el sonido que se escucha depende de cada uno y de su relación con el todo, que constituye una unidad.

Los subgrupos, a su vez, estaban muy entusiasmados con las historias: «Las resonancias en nuestro grupo fueron mucho más alentadoras que en el primer encuentro, ya que nos sentimos más seguros y logramos motivar a los niños en una tarea compartida» (testimonio de un estudiante).

Nuevamente, ¿la deliberación…?

Se elabora, entonces, a partir de los distintos aportes de los niños, registrados por los estudiantes y en conjunto con la coordinadora del Programa Cineduca, un guion literario para luego realizar la filmación de un cortometraje de ficción con los niños.

Mirando a través del lente: taller de cámara… ¿la realidad?

En nuestra tercera visita, los niños, desde la sala, gritaban: «"Llegaron los practicantes, por fin vinieron", ya que nos relacionaban con la escuela» (testimonio de un estudiante).

El taller de cámara estuvo a cargo de la docente coordinadora de Cineduca, con quien colaboraron los estudiantes en el ensayo y la posterior grabación de las situaciones planteadas como ejercicios. Los niños que más participaron fueron los más pequeños —de cuatro a siete años—. Luego de efectuadas las filmaciones, se proyectaron en el televisor. Al verse en la pantalla se sintieron sorprendidos, se reían o se escondían cuando se localizaban —en este caso, percibimos el miedo a exponerse desde su propia *fantasía*—.

Se destacó la diferencia que existe entre «mirar» y «mirar mediante la cámara». Se logró explicar a los niños la diferencia entre contar una historia con la cámara y solamente actuarla.

La mayoría de los niños se vieron motivados, y participaron de una manera u otra en los distintos roles que implica la tarea de filmar. Cada uno *sabía* el rol que le gustaría desempeñar en la filmación.

> Repartimos roles de maquilladores, vestuaristas, directores, actores, camarógrafos y ensayamos en subgrupo. En esta categorización se presentó disconformidad e incluso enojo, en algunos niños, al realizar la tarea. Al actuar hubo niños que abandonaron el personaje, aunque también algunos se vieron muy concentrados y cada uno introducido en su propio rol de actuación (testimonio de un estudiante).

«Algunos niños, especialmente varones, no quisieron exponerse a ser filmados, aun en las primeras actividades» (testimonio de un estudiante).

Luego de esta situación, inesperada —por parte del equipo coordinador—, los niños-actores se dispersaron, algunos no quisieron seguir con sus roles y los dejaron.

Otra vez, la deliberación

Las dificultades que manifestaron los niños en la expresión, al actuar, las podemos pensar desde Foucault, para quien el cuerpo oficia de texto en el que se inscribe la realidad social: «… El cuerpo humano existe en y a través de un sistema político. El poder político proporciona cierto espacio al individuo […] donde comportarse, donde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente» (Foucault, 1999 citado en Castaño Gaviria, 2018: 12). En este sentido es que la negativa de los niños a mostrar su cuerpo puede constituir una señal de haber internalizado el control que el adulto le ha transmitido sobre su propio uso y la falta de autonomía que esto puede significar, además de su dificultad para expresarse y «pensar» por sí mismos. Esto fue percibido el día del taller de cámara: «Dos veces no lo hago». A modo de hipótesis: *si no puedo hacer las cosas bien, no las hago*. Las peleas que se percibieron entonces pueden reproducir,

a su vez, la competencia que se desarrolla a nivel social: se premia al *mejor*, al *más rápido*, al *más astuto*; no importa seguir las reglas sino triunfar. En un mundo donde priman ciertos estereotipos y donde la mayoría de los niños y niñas que concurren al Club son parte excluida de un sistema que no los incluye y no acepta la diferencia como potencia, podemos pensar esta sensación de animarse solo una vez, rápido y sin que se vea mucho como un primer intento de colocarse en otros roles, salirse tímidamente de los estereotipos de «no puedo», «no formo parte», «no sé», «no lo logro».

Las contradicciones entre la teoría y la práctica... la dialéctica

Luego de la actividad reflexionamos —docentes y estudiantes— sobre la dificultad de cumplir con nuestro propósito: la elaboración de un cortometraje de ficción, pues los niños en el taller de cámara no aceptaban repetir dos veces los ejercicios planteados y el tiempo apremiaba.

Se decidió, entonces, realizar un cortometraje documental: proponer una tarea que habilitara la posibilidad de construir *vínculos* de *grupo* entre los niños y que permitiera visibilizar y *capturar* a los niños en el proceso en cuestión (¿nuestra «fantasía» grupal?): «Para ello se buscó un elemento articulador del "relato", que reflejara y simbolizara el proceso que habíamos vivido junto a ellos, hasta el momento» (testimonio de un estudiante). Se decidió realizar un vaso gigante, ya que a los vasos los convocaban al usarlos como cotidiáfonos en clase de Música; proponer a los niños que interactuaran con él, decorándolo, y filmar su realización. Además, se decidió que mostraran sus habilidades musicales usando, también, los cotidiáfonos. De esta manera se intentaba visibilizar a través de dos tareas diferentes su capacidad de actuar en forma *grupal* (testimonio de un estudiante).

Para los estudiantes, construir el vaso gigante en el patio del instituto implicó también el interjuego de tensiones entre ellos: los roles que se ponen en juego al interior del grupo durante la tarea.

Sin notarlo, y a partir de estos espacios compartidos, se han ido transformando los niños y también los estudiantes, su modo de mirarse, de conectarse con una realidad ajena, que escapa a las lógicas cotidianas de la escuela, ya diagramadas por fuerzas instituidas que poco espacio dejan a la creatividad y a lo novedoso, y que va cristalizando lugares, roles, modos de ser.

En el espacio del Club de Niños se han podido desplegar nuevas matrices de relacionamiento desde un nuevo lugar, de lo colectivo, de la construcción con otros.

Las trayectorias de los estudiantes han ido moldeando un nuevo recorrido intersubjetivo e intergeneracional que no solo ha modificado lo social sino lo singular, afectando en alguna medida los modos de percibir y sentir la realidad fuera del espacio escolar de los mismos niños que ya conocían, pero que ahora se ven diferentes. Han tomado otro lugar, de saber, de construcción, de potencia y, en algún punto, un lugar de poder, poder hacer, de animarse a crear. Han cambiado las narraciones y de la mano se han modificado identidades cristalizadas, no solo para los niños, sino

que también algunos estudiantes han descubierto que disfrutan participando de un espacio educativo no formal y que es posible transformar y a la vez transformarnos. Queda en evidencia que es posible generar efectos en el juego de relaciones y nos permite «ir siendo bajo determinadas condiciones en distintos momentos, según cierta forma de vincularnos, en virtud de las situaciones que armamos y las escenas que diseñamos para nosotros mismos» (Nicastro y Greco, 2012: 61).

El rodaje … Todos juntos

Para la realización del audiovisual se cumplió con las formalidades de la Convención de Helsinki, en relación con la filmación de personas.

El gran vaso, que motivó el entusiasmo de todos, se instaló en el patio del club. A la hora de pintarlo se apreció un clima armonioso, donde todos ponían sus nombres, realizaban dibujos y hasta impresiones de sus manos. Varios de los niños después de que escribir su nombre lo tacharon. Una niña pintó «Todos juntos», y esa expresión no fue tachada ni borrada.

> Nuestra tarea, tanto [la de] los que interactuamos con los niños como [la de] los que observamos, estuvo centrada en el análisis de la funcionalidad de los roles, caracterizada por la plasticidad; además, siguiendo el pensamiento pichoniano «el aspecto creativo del grupo […] se da en la medida en que se enfrentan tareas nuevas, con técnicas nuevas, haciéndose, el grupo, plástico (no estereotipado), coherente y operativo. Cuando este opera con un pensamiento creador, ha adquirido funcionalidad» (Pichon-Rivière, 2012: 137) Es lo que nos propusimos al darles libertad de expresarse a través de la pintura del vaso (testimonio de un estudiante).

La otra modalidad de trabajo grupal, el ritmo con los cotidiáfonos, se realizó solamente con una parte del grupo, fundamentalmente niñas y algún niño pequeño. De todos modos, la mayoría de los que no participaron de esta tarea, observó con atención y en silencio, de modo de percibir el ritmo con claridad, no saboteó la tarea.

La presentación del corto a los protagonistas… el momento esperado…

Todos en el Club nos esperaban ansiosamente. Los niños se sentaron frente al televisor para verse durante las tareas filmadas. Se mostraron muy contentos al «descubrirse». Otros, se «ocultaban» cuando aparecían en la pantalla, pero el clima fue de festejo. La maestra hizo notar que la frase «Todos juntos», implicaba que todos habían logrado trabajar juntos, en grupo, y por ello habían logrado esta producción.

Luego de la proyección, los niños fueron a jugar, a hamacarse, la vida parecía seguir su ritmo habitual… pero con calma, sin gritos, peleas… La expresión de algunos rostros intentaban dar respuesta al sentir y al hacer que significó la tarea realizada.

Reflexión final y provisoria a la vez

Desde los estudiantes

Concluimos de nuestro trabajo que todos transitamos un cambio. Nos llamó la atención que la mayoría de los niños plasmara su nombre, ¿qué significado le podemos atribuir? Desde la teoría asumida, la importancia de ser un sujeto que piensa y que siente, y que en esa ocasión estaba diciendo «Yo estoy aquí, existo y tengo valor» —la autonomía de *ser*—. Muchos niños ocuparon mucho espacio y otros muy poco. ¿Estará eso vinculado con la autoestima y confianza que cada niño tiene sobre sí mismo? Nos sorprendió que una niña escribiera en la parte superior «Todos juntos», y esa frase, que ninguno tachó, la adoptamos como título del audiovisual que registra las tareas que propusimos. Esa niña actuó como portavoz —en el sentido de Pichon-Rivière—. Deducimos de eso que, de forma consciente o inconsciente, se logró un cambio en el *vínculo* intragrupal, por lo menos durante esa instancia: que se consideren un *grupo*, con una tarea cumplida, ya no es poco.

En cuanto a nuestra construcción subjetiva como alumnos magisteriales podemos decir que atravesamos varias etapas. Al tratarse de una investigación-acción, desde el marco pichoniano, estábamos sumergidos en las subjetividades de los niños y, a la vez, transformando la nuestra.

La concepción del aprendizaje como praxis nos da la posibilidad de plantearnos dicho proceso como un aprender a aprender y un aprender a pensar. ¿Cuál fue el proceso de aprender a aprender? Para los niños, poder expresarse por medio de la pintura; para nosotros, aprender cómo trabajar con un grupo tan heterogéneo con un objetivo tan diferente de los habituales en la escuela de práctica: transformar sus vínculos. Esto a la vez nos lleva a aprender a pensar, y ahí entran en juego nuestras subjetividades, las de los integrantes de nuestro grupo, donde cada uno de los sujetos va a interpretar las diferentes situaciones vividas en el proceso de elaboración del corto según su pasado, sus vivencias.

Más allá de lo que logramos con el grupo del Club, nuestro grupo también sufrió crisis, en el sentido de *cambio* (Pichon-Rivière, 2012), no solo en el manejo de grupo y los diferentes roles rotativos dentro de este sino, además, de la transformación en nuestros propios vínculos. Atravesamos diferentes miedos desde el comienzo: cuando fuimos por primera vez al Club temíamos cómo nos iban a recibir, cómo reaccionarían los niños, ya que muchos de ellos nos conocían de la práctica docente, en nuestras fortalezas y debilidades. La segunda vez: ¿se motivarían con la consigna? Cuando decidimos cambiar el tipo de cortometraje a filmar también atravesamos nuevos miedos, sentíamos que estábamos improvisando. De este trabajo anual logramos varios cambios positivos como grupo, donde los roles día a día iban cambiando. Logramos cumplir la tarea en un tiempo sumamente escaso, triunfamos en compañerismo. Si bien algunos integrantes tuvieron

«un rol negativo», como grupo lo pudimos resolver, mostrando a «los de afuera» que la fuerza de este grupo en particular pudo transformar las subjetividades individuales.

Desde los docentes

Al reformular nuestra propuesta de creación inicial se abandonó la idea de construir el vínculo a través del proceso de compartir los diferentes pasos que llevan a la elaboración de un audiovisual, pero se apostó a generar una instancia de experimentación artística más puntual, que, registrada por la cámara, permitiría a los niños verse compartiendo y disfrutando, lo cual apuesta a reivindicar el potencial de los niños en el grupo para crear juntos instancias disfrutables dentro de la institución.

Lo simbólico

La elección del vaso gigante, construido por los propios estudiantes, puede representar la institución, para ellos, formal, para los niños: el Club —no formal—. Pero en ambos casos, el vaso tiene la característica de *contener.* Los niños quisieron entrar, tal vez sentirse protegidos, a salvo, después de que lo pintaron y, a la vez, podían entrar y salir cuando quisieran, es decir, logran superar el carácter *coactivo* de toda institución, superan la contradicción —por unos momentos—, y ahí su alegría.

Desmitificar la escuela como instituyente

Un estudiante nos relató con sorpresa el caso de un niño que en la escuela se comporta constantemente en forma agresiva, pero que en el Club interactúa sin problemas. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo las necesidades de los niños se manifiestan de manera diferencial en los distintos espacios de los que forman parte, y, de ese modo, relativizar el comportamiento del niño en el ámbito escolar, ser conscientes de que *allí* se comporta de ese modo. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre cómo la escuela pretende desempeñar el rol de *instituyente* del niño —a través de la elaboración de etiquetas— y lo logra a través del poder del lenguaje. Así consigue transformar el carácter que atribuye al sujeto: su capacidad de *instituir*, en *instituido*.

Pensamos en lo vivencial de este grupo de Magisterio, en lo que puede significar lograr desarticular, desentrañar, la capacidad de *instituir* de la escuela y poner en cuestión lo instituido, desde sus propias prácticas.

La subjetividad… desde los estudiantes

Esta tarea implicó para nosotros el involucramiento de nuestra subjetividad con la de los niños, totalmente novedoso en la docencia, ya que la institución educativa de la que provenimos involucra nuestra racionalidad. Se hace referencia actualmente a «educación emocional»… No sabemos si tiene que ver con un *disciplinamiento de las emociones*, pero la subjetividad a la que nos referimos está

implicada en cada tarea con los niños: pensar y sentir con ellos… La tarea docente es más que una profesión…

Bibliografía consultada

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Castaño Gaviria, R. (2008). «El cuerpo productivo y sus efectos sobre la motricidad». *Revista Educación Física y Deporte*, n.º 27–2, 11-23, Funámbulos Editores

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.*

Pampliega, A. (2009). *Enfoques y perspectivas en psicología social.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Pichon-Rivière, E. (2012). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Pérez Gómez, Á. (2005). «Comprender y enseñar a comprender, Una reflexión en torno al pensamiento de John Elliot», en Elliot, J., *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. Disponible en: <https://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigación+acción+elliot&ots=qSd7ehg60e&sig=zNTGbmaoRLZTi9hRnJU3OXHBtLA#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n%20elliot&f=false> [Consultado el 5 de marzo de 2015].

Del libro de P-R n
edición 2012, si la
que aclarar en la
qué número s de e

Filmografía

Cao Hamburger (2006). *O menino da favela e as tampas de panela*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fvdlkgjE8lo> [Consultado el 20 de noviembre de 2015].

Escenarios de la práctica docente universitaria

Nancy Salvá[1] y Laura Severino[2]

La crisis de la universidad

La universidad decimonónica fue creada como una institución educativa, cultural y política en el marco de la sociedad democrática del momento y, por tanto, no está ni puede estar ajena o ausente en la crisis estructural generalizada que afecta a la sociedad contemporánea. No solo es parte de esta coyuntura histórica, sino que también participa de sus problemáticas generando espacios de poder y resistencia frente a los cambios y continuidades. En consecuencia, no se puede negar que la universidad como institución está en crisis (Kuhn, 1982), de la misma manera que está afectada la educación superior que desarrolla.

Varios teóricos contemporáneos estudiosos de estas y otras problemáticas culturales (Díaz Barriga, 1990; Giroux, 2003; Arendt, 2005; De Alba, 2010; De Souza Santos, 2010), enfatizan la relación dialéctica entre la crisis general de la sociedad y la crisis en las diferentes instituciones que la componen, entre ellas las educativas.

Para plantear una primera aproximación a esta problemática señalaremos tres razones que podrían contribuir a su explicación.

1. La condición en que se encuentran las instituciones de educación superior.[3] Se hace referencia a la profunda influencia de la tradición neoliberal que ha negado la función cultural y política a las instituciones educativas. De esta manera, la universidad latinoamericana (uruguaya, en nuestro caso) ha protagonizado una lucha contrahegemónica que en muchos aspectos derivó en una fragmentación y en un relativo aislamiento entre universidad y sociedad.
2. La concepción de cultura ilustrada. Esta ha atravesado históricamente tanto el discurso como la práctica pedagógica determinando una relación de oposición entre teoría y práctica (Carr, 1996) para convertirse en un *habitus* (Bourdieu, 1990) de la docencia universitaria.
3. La crisis de la docencia universitaria. Algunas evidencias marcan la resistencia a los cambios en el habitus universitario de la cultura ilustrada. Resistencias que obstaculizan, según nuestra opinión, los avances de la

Esta es la afili
Licenciada e
Formació
(anep); I
(Udelar),

1 Licenciada en Ciencias de la Educación; Instituto Superior de Educación Física (isef), Universidad de la República (Udelar), Montevideo.

2 Psicóloga; isef, Udelar, Montevideo.

3 Cabe aclarar que en este trabajo se hace referencia a la universidad aunque esta condición afecta a todas las instituciones educativas.

llamada Segunda Reforma Universitaria[4] y que se originan tanto en el ámbito docente, de egresados y estudiantil.

En este escenario, la educación superior ha intentado resistir y combatir las reformas neoliberales en los últimos veinte o treinta años. No obstante, el impacto ha dejado sus huellas, ha desgastado y también ha permitido revisar la propia práctica educativa y aunque ha cerrado unos caminos también ha abierto otros. La resistencia convertida en metodología, al transitar por procesos de concientización acerca de lo que se resiste, se enriquece como crítica y promueve la creación de nuevas propuestas.

En esta encrucijada se encuentra hoy la educación universitaria. Presiones y controles, cambios y continuidades exigen que las instituciones respondan por un lado a demandas inmediatas provenientes del mundo capitalista que tienden a hacer desaparecer el presente, provocan fragmentación y deslegitiman el saber producido por su propia caducidad y, por otro, les reclaman que enfrenten el futuro como un mundo de incertidumbre, sin referencias, ampliando infinitamente su responsabilidad. Exigencias que excluyen más de lo que incluyen.

Una perspectiva para repensar la educación universitaria

Podríamos comenzar señalando cuatro características de la educación universitaria en Occidente: nivel postsecundario, formación específica o profesional, destinada a una población adulta y organizada en cursos de grado de especialización.

Por otra parte, la educación universitaria latinoamericana se diferencia con la incorporación de características propias: organización cogobernada y autónoma, cursos de posgrado y definición de sus fines a través de tres funciones básicas (enseñanza, investigación y extensión). Si tomamos como objeto de reflexión estas tres funciones de la educación universitaria, reconocemos un primer tema de problematización que implica entender al hombre y la cultura en permanente transformación por su condición de inacabamiento (Freire, 1994).

La concepción de inacabamiento del hombre significa pensar sujetos en devenir en tanto condición de la naturaleza humana, lo que implica la conciencia de incabamiento como elemento sustantivo de cualquier acción humana emancipadora. Esta inconclusión es la que hace al hombre un ser educable. En consecuencia, la educación y la práctica educativa se reconocen también inconclusas en tanto los sujetos pedagógicos, educando y educador, se conciben como seres de búsqueda, de indagación, de inconclusión, de esperanza y de posibilidad.

Desde la perspectiva de la cultura supone asumir su inacabamiento en el sentido de que el conocimiento no es una estructura estática e incuestionable como se planteaba desde la cultura ilustrada, sino que está expuesto a la dinámica del cambio (Kuhn, 1982), lo cual no excluye el rigor epistemológico y metodológico que define cada campo de conocimiento. Para seguir en esta problematización

4 Universidad de la República (2009).

será necesario incursionar en cuestiones que hacen referencia a la transmisión de saber, la creación de saber y la reflexión sobre el saber.

En este análisis se procurará develar los supuestos ocultos y la invisibilidad de la racionalidad instrumental que sostienen los modelos hegemónicos en Occidente y hacen aparecer como imposible y no creíble cualquier alternativa. Desde allí se intentará ensayar algunas hipótesis para redefinir un modelo de política cultural que habilite la propuesta curricular implementada.

Para enmarcar el recorrido elegido se hará referencia al discurso hegemónico neoliberal contextualizado desde la hipótesis de *colonización del mundo de la vida* de Jürgen Habermas (1990), a partir del cual se fundamentará el proyecto desarrollado como modelo contrahegemónico. Este se afianza en la lógica del pensamiento único y se legitima desde el sentido común al naturalizar representaciones neutrales sobre lo social, lo político y lo comunitario. Es así como se estructura el discurso desde la lógica de la globalización, la lógica del capital sobre la vida, que justifica la flexibilidad, la desregulación, la eficacia y se consolida como matriz de pensamiento a través de un lenguaje dominante y colonizador.

> La colonización ético-cultural es difícil de combatir, pues se arraiga en el inconsciente colectivo. Nos moldea en la totalidad de nuestra personalidad, en nuestros deseos y en nuestros proyectos. Esta producción de nuevas subjetividades se articula con una negación de la diversidad, en virtud de que ese modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo (Rebellato, 2008: 28)

La construcción de un modelo contrahegemónico implicará necesariamente la descolonización del pensamiento y la personalidad de los sujetos a través de procesos de concientización que involucren la participación reflexiva en los procesos culturales de formación.

Una lectura en clave política

Desde esta perspectiva nos plantearemos como exigencia redefinir la educación universitaria, lo que implica pensarla como relación dialéctica entre la política educativa universitaria y la micropolítica de aula.

La política educativa universitaria actual ha iniciado un movimiento de reforma universitaria (RU) o Segunda Reforma Universitaria[5] en la Universidad de la República que propone atender la realidad académica de los diferentes campos profesionales incluyendo la formación e investigación interdisciplinaria en el marco de la realidad política, económica, social y cultural del país, y desde ese contexto se definen políticas universitarias que, entre otras, impulsan actividades integradas que interrelacionen las funciones de enseñanza, investigación y extensión en todos los niveles de la formación (grado y posgrado)

> La renovación de la enseñanza es uno de los grandes procesos que la Universidad de la República esta revitalizando, promoviendo de manera integrada la

5 La expresión «Segunda Reforma Universitaria» corresponde al exrector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena.

curricularización de la extensión, la iniciación a la investigación y la innovación en los planes de estudio.[6]

Atendiendo el planteamiento de renovación de la docencia que propone, se reconoce la oportunidad de realizar actividades que contribuyan a ampliar la mirada del campo de la educación física y a promover la comprensión de la relación dialéctica entre teoría y práctica profesional en perspectiva interdisciplinaria desde los primeros años de formación. Este planteo remite a problematizar las funciones de la educación universitaria a la luz de algunos de los problemas del contexto real contemporáneo.

Enseñanza. Esta práctica educativa ha estado históricamente vinculada a la cultura de la ilustración y ha sido definida como transmisión del saber, lo cual implica la exclusión tanto de los sujetos de la educación como de la cultura, entendida como construcción humana en devenir. Ha ido resolviendo las exigencias coyunturales a través de acciones compensatorias que mantienen el modelo de dominación ideológica basado en la educación como donación (Freire, 1994), haciendo responsable a cada individuo de su aprendizaje, lo que profundiza las desigualdades y niega al sujeto la posibilidad de aprender.

Investigación. El desarrollo de esta función académica, relacionado con la producción y la reflexión sobre el saber, ha sido una tarea reservada generalmente a ciertos grupos de docentes sin llegar a incluir a todo el colectivo docente ni al estudiantil, a excepción de algunas iniciativas particulares. Por consiguiente, ha sido una función de alcance relativamente limitado

Extensión. Esta práctica profesional se refiere esencialmente a cierto modelo de relación de la educación universitaria con una realidad social concreta, que implica un proyecto específico en el cual participa una parte de la comunidad educativa bastante restringida. En general, adquiere significados similares a la enseñanza pero en escenarios diferentes, extramuros de la universidad.

En síntesis, es a partir de esta configuración de las funciones de la educación universitaria que se ha creado el proyecto interdisciplinario como propuesta contrahegemónica.

Los escenarios en los que se desarrolla la vida universitaria presentan algunas particularidades que refieren no solo a la pedagogía universitaria, sino también a las características del colectivo de estudiantes y del campo específico que serán objeto de reflexión como antecedente para analizar el proyecto específico.

El primer escenario refleja una práctica educativa centrada en la figura ilustrada del docente, caracterizada por un discurso homogeneizante que presenta el saber como una construcción dada. Esta situación genera una relación pedagógica definida por la transmisión del conocimiento del docente y la recepción/repetición de este por los estudiantes. La lógica institucional, condicionada por la masificación en las aulas, no permite fácilmente elaborar otras

6 Universidad de la República (2009).

propuestas educativas frente a la postura de pasividad receptiva de la mayoría de los estudiantes.

El segundo escenario pone al descubierto una cultura estudiantil fuertemente instituida en la mentalidad de los jóvenes estudiantes que ingresan, producto de sus trayectorias educativas anteriores. Esta cultura juvenil evidencia una actitud de espera, de ajenidad y sometimiento que inconscientemente obstaculiza en gran medida la participación intelectual en la comprensión y producción de conocimiento. Otra cualidad de este colectivo social tiene relación con los diferentes acercamientos al campo profesional que han tenido y que mayoritariamente se ajustan al formato de las prácticas pedagógicas universitarias, por lo menos en lo que hace a los campos de conocimiento históricamente validados.

Esto nos lleva a caracterizar el campo profesional como el tercer escenario en cuestión, que parecería transitar por momentos de crisis que hacen a su inestabilidad: luchas de poder, reorganización de categorías teóricas que se contraponen con la representación simbólica que los estudiantes construyeron en sus encuentros anteriores. Por consiguiente, el propio campo profesional significa un desafío en sí mismo.

Estos escenarios condicionan la práctica pedagógica universitaria y provocan lo que hemos llamado *universidad en crisis*. Pensamos que es posible encontrar cierta forma de enfrentar esta crisis a través de la propuesta realizada por Litwin de definir una nueva agenda para la pedagogía universitaria:

> Se trata, en este caso, de un futuro incierto, no ilusorio, pero abierto, en el que se proyectan las finalidades de la educación, que recuperan la visión de un mundo mejor para una sociedad más justa. El principio de la esperanza en la desesperanza, como diría Morin (2009: 1).

La autora distingue cuatro dimensiones para repensar la universidad, que se contextualizan en la realidad educativa a la que se hace referencia:

1. la existencia de una constante fragmentación del saber en disciplinas (se evidencia en la diversidad de cursos anuales que se incluyen en los planes de estudio);
2. el ejercicio de la profesión como un espacio de actividad en el que no siempre convergen o se integran las disciplinas (distancias entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico);
3. la especialización creciente que da cuenta del desarrollo del conocimiento científico (luchas de poder entre las diferentes disciplinas del campo);
4. la fuente de conocimientos válidos que proporciona la práctica profesional (crisis del campo profesional: incertidumbre, contradicción e indeterminación).

Sin desconocer que están relacionadas entre sí, se puede identificar un distanciamiento creciente entre ellas, lo que refleja la complejidad y la dificultad para organizar espacios curriculares de síntesis y articulación que, entre otras cosas, exige la participación del conjunto de los docentes y no de profesores individuales. Por

otra parte, exige el desafío de asumir como falso el dilema entre el saber teórico y el saber práctico. Ambas exigencias, de alguna manera, podrían encontrar en el trabajo interdisciplinario la forma de construir prácticas alternativas que, siguiendo la argumentación, se inscribirían en una «plataforma política, institucional, pedagógica y didáctica» (Litwin, 2009: 7).

En este marco, el trabajo desarrollado en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República podría significar algún avance en lo que hace a la plataforma pedagógica y didáctica al involucrar a dos docentes de diferentes cursos del primer año de la carrera. Quedaría pendiente, aunque con alguna perspectiva de visibilidad en una temporalidad cercana, avanzar en la plataforma política e institucional, lo que se planteará más adelante.

Marcando posiciones y asumiendo riesgos: el proyecto interdisciplinario

Para fundamentar el proyecto interdisciplinario fue necesario adoptar un posicionamiento sobre el conocimiento y la sabiduría, para lo cual apelo a Barnett (2001), quien sostiene que el conocimiento está cada día más alejado de la acción, lo que resulta un empobrecimiento de ambos: por un lado, el conocimiento se convierte en simple información y, por otro, la acción en simple trabajo.[7] Por su parte, la sabiduría va más allá del conocimiento pero mantiene algún anclaje en él. Señala también una doble concepción de la sabiduría que permite elaborar una argumentación sobre la circulación y la producción de conocimiento de los sujetos pedagógicos en la universidad. Una es la sabiduría como característica de las personas y la otra, la sabiduría como característica de los procesos.

Por tanto, se puede sostener que los estudiantes desarrollan sabiduría de acuerdo a la vinculación de la primera acepción con el aprendizaje humano como construcción cultural. Al mismo tiempo, y referido a la sabiduría de los procesos, se puede argumentar que los profesores también, en la medida en que la universidad como institución habilita espacios y tiempos para el trabajo cooperativo y autocrítico a través de departamento, áreas o cátedras.

Podemos afirmar que la RU propone estas dos formas de sabiduría. Cabe señalar que en este trabajo no se analizarán los debates sobre las redes de conocimiento y el impacto de las tecnologías en los modos de pensar y producir aunque hayan estado integradas al trabajo educativo.

Es importante considerar la enorme resonancia que ha tenido la participación y el poder de la palabra de los estudiantes en el discurso académico dentro de la universidad. Sin embargo, en la práctica de enseñanza ha generado miedos y riesgos que al docente en forma individual le resulta complicado asumir.

Una alternativa posible es la organización cooperativa de la actividad académica, que permite cruzar límites y condicionamientos que no provienen

7 El autor maneja el concepto de trabajo propuesto por Arendt, 2005.

solamente de los estudiantes en relación con el tema en cuestión. Refiere también a lo que significa para el docente ceder el poder que históricamente ha mantenido, otorgar poder al estudiante restringiendo su esfera de poder. En este sentido, el cuestionamiento proviene de la comunicad académica, que ve riesgos en esa pérdida de hegemonía, así como de la propia autocensura del docente, que elabora argumentos enmascarando su matriz de pensamiento profesional.

Otro de los desafíos que implica una propuesta educativa contrahegemónica, que tiene parte de su desarrollo extramuros de la universidad, tiene que ver con lograr la apertura de esos territorios culturales para que los estudiantes participen de ellos. Significa llegar a acuerdos interinstitucionales que involucran la voluntad y disposición de profesionales a cargo de diferentes experiencias y habilitar encuentros, diálogos, observaciones e interpretaciones a quienes están iniciando su formación universitaria.

De esta manera, estas prácticas extramuros exigen una doble postura ética. La ética de los estudiantes que deben asumir su participación en actividades en territorio respetando la idoneidad del profesional que los recibe, sabiendo que su actividad estará vinculada al proceso educativo que realizan en la universidad. Y la ética del profesional que asumirá que los estudiantes recién están comenzando su formación por lo cual no poseen muchos de los conocimientos para comprender la complejidad de esas situaciones.

Asumir riesgos y cruzar límites se constituyeron en ejes para pensar la propuesta curricular desarrollada en el período 2013-2014 como práctica contrahegemónica, involucrando los cursos de Psicología del Aprendizaje y Pedagogía.

Las articulaciones en la docencia universitaria: integración de funciones

> El proyecto incorpora a las actividades de enseñanza de estos cursos, actividades compartidas de investigación y extensión con la finalidad de desarrollar y profundizar el conocimiento del campo específico de la educación física y de la docencia como profesión.
>
> Las actividades de iniciación a la investigación pretenden implicar a los estudiantes en sus observaciones, interpretaciones y comprensión de los acontecimientos educativos en los que participen, así como favorecer la elaboración de relaciones entre el saber de la teoría y el saber de la práctica a través de las voces de sus actores.
>
> Las actividades en territorio (prácticas de extensión) desarrollarán una metodología con énfasis en la reflexión dialógica de docentes y estudiantes como sujetos pedagógicos que tendrá como eje articulador la elaboración de sus propias narrativas pedagógicas.
>
> Se aspira a que los estudiantes participen en actividades de enseñanza, investigación y extensión en el marco de una formación académica integral. Este enfoque curricular implica dos aspectos estructuradores de la formación de grado:

un recorrido a través de cada disciplina desde su espistemología y metodología y un trabajo reflexivo como diálogo interdisciplinar.[8]

El diseño y la implementación de este proyecto implicaron tres grandes desafíos:

1. repensar la práctica educativa desde la perspectiva de estudiantes capaces de producir conocimiento;
2. diseñar dos cursos de grado desde la integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, y
3. redefinir el sentido de la evaluación en clave interdisciplinaria.

Aunque se reconoce que cada uno de estos desafíos significa posicionamientos y análisis críticos de diferentes aspectos de la práctica educativa, para este trabajo se ha jerarquizado el tercero porque se considera la más clara expresión de una práctica contrahegemónica. Es lo que se intentará presentar a continuación.

La idea rectora de la evaluación conjunta entre las asignaturas Pedagogía y Psicología del Aprendizaje fue la de considerar el espacio áulico como una comunidad de aprendizaje que permitiera relacionar crítica y concientemente la observación participante grupal, reflexiones individuales y grupales de los estudiantes, prácticas reales en diversos contextos de la educación física y los contenidos específicos de ambas asignaturas como integración de saberes.

Esta actividad ha implicado compromiso y responsabilidad de las docentes y los estudiantes. Para las primeras, por entender que la docencia, tal como lo plantea Wenger (2001), es esencialmente una *comunidad de práctica* y las asignaturas que dictan estarían instaladas dentro del imaginario social de la institución como *saberes teóricos*. Para los estudiantes, en su primer año de formación universitaria, supone una propuesta nueva que va más allá de la acumulación de información, ya que demanda la transferencia y la integración de contenidos específicos trabajados en las dos asignaturas con las observaciones participantes de la práctica profesional, tanto en el ámbito formal como no formal.

Siguiendo a Coll, Bustos y Engel (2008), una comunidad de aprendizaje consiste en promover el desarrollo de criterios en común para evaluar conceptos , y favorecer la interacción e intercambio de ideas que permitan mejorar las propias comprensiones.

De esta forma, se promovió un aprendizaje cooperativo, organizando equipos de estudiantes que trabajasen juntos en metas comunes, con subtareas intermedias que evidenciaran aprendizajes y que fueron establecidas por las docentes, tales como:

- uso de plataforma EVA[9] en las reflexiones individuales y grupales;
- actividades de tutoría continua por parte de las docentes guiando a los estudiantes en el análisis pertinente de las observaciones;

8 Proyecto *Experiencia interdisciplinaria vinculada al campo socioprofesional en el ISEF*. Profesoras responsables: Nancy Salvá y Laura Severino.

9 EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje.

- soporte teórico que fundamente las observaciones acorde al contexto;
- prácticas de iniciación a la investigación a través de diálogos con los participantes.

Tal como lo plantea Suárez, este aprendizaje consiste en ser

> … una estrategia pedagógica que busca garantizar condiciones intersubjetivas de aprendizaje, organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de los integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo (2010: 61).

En la aplicación de dicha estrategia han surgido tensiones específicas y características del proceso grupal que, una vez resueltas con la mediación de los docentes en el espacio áulico de cada disciplina, permitieron llegar a un abordaje pertinente de la tarea con el establecimiento de roles por parte de los integrantes del grupo.

Asimismo, se llevó a cabo un aprendizaje colaborativo en el proceso final de evaluación: la participación de todos los estudiantes en las Jornadas Académicas Interinstitucionales en las cuales se realizó la exposición oral de los subgrupos frente a los docentes que colaboraron en las observaciones llevadas a cabo en diferentes campos (educación formal y no formal) y a la totalidad de los estudiantes. La defensa y argumentación sobre lo trabajado, partiendo de las representaciones previas de los estudiantes y vinculándolas con lo observado en el contacto de la práctica, implicó una fuerte tendencia de interacción social sobre un proyecto grupal.

Fomentar un aprendizaje recurrente de cooperación y colaboración, tal como lo plantean Guitert y Pérez-Mateo (2013) implica que los estudiantes trabajen en interacción sobre un mismo proyecto, adquiriendo nuevos conocimientos y representaciones dentro de un encuadre constructivista. De esta manera, el producto final se va configurando desde la integración guiada por todos sus integrantes hacia un resultado final, que tiene el valor de una tercera evaluación interdisciplinaria, con una calificación individual y grupal, escrita y oral.

El espacio de integración social (entre docentes y estudiantes) y la generación de conocimientos a través del intercambio interdisciplinario en un entorno de trabajo cooperativo enseñando de forma sistemática y rigurosa han permitido el aprendizaje de contenidos específicos e integrados entre ambas asignaturas, el aprender de otros y colaborar con otros mediados por procesos metarreflexivos. Un testimonio de ello es la siguiente autorreflexión de dos estudiantes.

> En las actividades de este segundo semestre me han ocurrido muchas cosas como persona y como estudiante. Lamento no haber tenido tiempo suficiente para plasmar los conocimientos que creo haber aprendido, algunos ya estudiados y en algunas instancias puestos en práctica y otros que nunca había leído ni estudiado y los leí muy entusiasmada a raíz de este proyecto interdisciplinario. Me hubiera gustado extenderme más en las narrativas, ya que al finalizarlas y leerlas fui notando que no quedaban de la misma manera que yo había querido

> escribirlas. En mi trabajo personal me hubiera gustado abordar y profundizar temas interesantes y que me comprometen como futura profesora, pero, reitero, siento que me cortaron las alas. A pesar de ello, hoy veo algunas cosas de forma diferente (estudiante 1).
>
> Una de las cosas que más me llama la atención es la relación del docente con los niños, el respeto mutuo que existe y el respeto por la autoridad del docente (lejos de confundirse con autoritarismo), algo que en la problemática social en la que está inmerso el sistema educativo uruguayo parece difícil de encontrar.
> Este respeto creo que se relaciona con lo que en palabras de Freire sería una relación docente-alumno que no es opresora. Es una relación dialéctica en la que ambas partes tienen la oportunidad de participar activamente, como por ejemplo, cuando explica las reglas de juego y pregunta sobre su aplicación en casos concretos promoviendo argumentaciones variadas…
> Esto tiene que ver con la teoría constructivista del aprendizaje, especialmente lo que plantea Vigotsky sobre la mediación del docente para promover aprendizajes desde el nivel real al potencial (zona de desarrollo próximo). Encuentro similitudes cuando el profe enseñó técnicas de lanzamiento en handball (estudiante 2).

A modo de síntesis y de alguna manera como nuevo comienzo que instala un diálogo entre discursos interpelando a los participantes en tanto sujetos colectivos implicados, la práctica contrahegemónica se configura como un espacio de posibilidad. Al mismo tiempo, la voz de autoría que legitima un diálogo intercultural involucra como fuerza instituyente a comunidades de aprendizaje insertas en tramas interinstitucionales que permiten consolidar una relación dialéctica entre teoría y práctica basada en procesos educativos recurrentes de cooperación.

Bibliografía

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Carr, W. (1996).*Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

Coll, C.; Bustos, A. y Engel, A. (2008). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. Madrid: Morata.

De Alba, A. (2010). *Los saberes en la relación entre las diferencias*. Buenos Aires: Flacso.

De Souza Santos, B. (2010). *La universidad del siglo xxi*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Díaz Barriga, A. (1990). *La escuela como institución*. Ciudad de México: Tramas. Revista de Psicología

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido,* 45.ª ed. Ciudad de México: Siglo xxi.

——— (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo xxi.

García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guitert, M. y Pérez, M. (2013).«La colaboración en la red: hacia una definición deaprendizaje colaborativo en entornos virtuales».*Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 14, n.º 1, pp. 10-31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201025739004> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus Humanidades.

Kuhn, T. (1982). *La estructura de las revoluciones cientìficas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (2009). «Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI», en *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de setiembre. Disponible en <http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/conferencia2.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.

Universidad de la República (2009). *Resolución del cdc de la Universidad de la República. Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión*. Disponible en <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Barcelona: uoc. Colección Educación y Sociedad Red.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica*. Barcelona: Paidós.

Aprendizaje: zona de encuentro. Una experiencia grupal de introducción de la investigación en el ámbito de la formación en docencia en la Universidad

Mariela Lembo (*coordinadora*),
Ximena Acosta, Juan Manuel Bentancor, Jessica Bonilla,
Lorena Castagnola, Soledad Fernández, Silvia Macedo,
Melisa Martínez, Iara Priario, Hernán Priore, Melissa Sánchez,
Inés Sasiaín, Lourdes Toth, Lizette Uyterhoeven

Así como el hombre robusto se complace en su destreza física y se deleita con aquellos ejercicios que reclaman la acción de sus músculos, así el analista halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en desenredar. […] Le encantan los enigmas, los acertijos, los jeroglíficos […] Sus resultados, frutos del método en su forma más esencial y profunda, tienen todo el aire de una intuición. […] Silencioso, procede a acumular cantidad de observaciones y deducciones […] la mayor o menor proporción de informaciones así obtenidas no reside tanto en la validez de la deducción como en la calidad de la observación. Lo necesario consiste en saber qué se debe observar.

Edgar Allan Poe, *Los crímenes de la calle Morgue*

Introducción

En este trabajo se ponen a consideración algunos de los emergentes que se obtuvieron como resultado de una experiencia de introducción de la investigación en el ámbito de la formación en docencia en la Universidad de la República. Es fruto de la reflexión conjunta de alumnos y docente del curso Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto, dictado por el Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República.

El objetivo propuesto ha sido comunicar los resultados parciales a los que se ha arribado al responder grupalmente a la siguiente interrogante: «¿Cómo creen que se apropian del conocimiento académico los actores que definen la relación pedagógica?» (si bien se ha hecho especial énfasis en el enclave universitario, no se planteó como excluyente la indagación en otros ámbitos).

El tema de las representaciones discursivas vinculadas a procesos de aprendizaje fue abordado desde dos perspectivas para las cuales se previeron dos estrategias de recolección de información: la que surge a través de las formas en que el propio sujeto de aprendizaje (alumno) se refiere a cómo aprende y la que emerge al contrastarla con las expresiones que los docentes (también sujetos de

aprendizaje) tienen para referirse a ella. Ambas fueron abordadas a través de la realización de entrevistas con preguntas abiertas donde importó conocer los detalles de las experiencias y los significados que los propios sujetos les atribuyen.

Aspectos metodológicos

Se optó por un diseño de trabajo de carácter *cualitativo exploratorio* basado en la intención de realizar una aproximación al tema de estudio, la cual no puede ser ni total ni definitiva, teniendo en cuenta que: «la investigación exploratoria es necesaria para obtener la experiencia que será útil para la formulación de hipótesis relevantes para una investigación más definitiva» (Selltiz y otros, 1980: 134)

Con el objetivo de estudiar cómo incide la epistemología disciplinaria de diferentes campos del conocimiento se realizaron entrevistas a estudiantes de diferentes carreras universitarias, que se contrastaron con las de quienes no han accedido a la universidad (aún). Se buscó recabar la opinión de personas de diferentes sexos y edades, que hubieran alcanzado distintos niveles educativos, con el objetivo de contar con un abanico de opiniones (y matices) más diversificado.

Según lo expresan Taylor y Bogdan:

> … debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. […] lo que se pretende es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosas como las descripciones objetivas… […] Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias (1987: 126).

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de investigación. Según plantean los mencionados autores:

> Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano […] Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo […] La estrategia del muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar. En el muestreo teórico el número de «casos» estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada «caso» para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada […]. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva (Taylor y Bogdan, 1987: 108).

Se realizaron entrevistas preferentemente grabadas (si el informante accedía a ello) con una guía que se elaboró en conjunto para que los temas clave fueran explorados. Por guía de la entrevista se entiende una lista de áreas generales que permitan a los entrevistados hablar sobre lo que ellos consideren importante (sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ven, clasifican y

experimentan lo que naturalmente relacionan con la temática del aprendizaje). Se intentó intentó cubrir esas áreas con cada informante, pero no intentó ser un protocolo estructurado. Obviamente, se siguieron las normas de anonimato y codificación para asegurar la privacidad de los informantes.

En esta comunicación preliminar no se pretende dar cuenta de la totalidad del tema abordado sino simplemente ofrecer un primer acercamiento, desde la convicción de que se está poniendo a debate una temática que ha de poder ser retomada, cuestionada y profundizada por otros estudios. Se intenta perfilar entonces un campo de investigación con repercusiones en los actores de la comunidad educativa, principalmente de la universitaria.

Enclave institucional

El enclave institucional desde el que es posible la realización de este trabajo es el Departamento de Estudios en Docencia (responsable en el Plan de Estudios 1991 del dictado de los cursos insertos dentro de la Opción Docencia de la FHCE) donde desde hace más de dos décadas se forma en docencia universitaria a estudiantes y egresados de otras facultades y servicios de la Udelar. Es preciso consignar que en el último quinquenio la movilidad estudiantil promovida por la *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria*,[1] ha facilitado también la incorporación de estudiantes de otras facultades, fundamentalmente de Medicina y, en este caso particular, también de la Escuela Universitaria de Música.

La docencia universitaria no puede pensarse con independencia de la investigación y la extensión (ya que constituyen la esencia misma de la Universidad de la República de acuerdo al artículo 2 de su Ley Orgánica[2]); por el contrario, se nutre de ambas y al mismo tiempo las promueve. Es la investigación la que establece una diferencia sustancial entre la educación universitaria y la terciaria. Es pertinente resaltar la complejidad de este campo de estudio en la que se presentan de manera intrincada aspirar a generar nuevo conocimiento, comunicarlo y aprender de ello. La aplicación del principio del aprendizaje investigativo o de la enseñanza problemática genera espacios de reflexión y formación que precisamente atienden esta especificidad de la enseñanza universitaria y de la cual este trabajo busca —al menos en parte— dar cuenta.

Líneas de análisis

Entendimos que podríamos delimitar tres líneas temáticas que nos planteamos en forma de pregunta:

- ¿Cómo se aprende?

1 Aprobada el 30 de agosto de 2011 por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Disponible en <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1>.

2 Ley Orgánica de la Universidad de la República, aprobada el 16 de octubre de 1958. Disponible <http://www.dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ley-Org%C3%A1nica-de-la-Universidad-de-la-Rep%C3%BAblica.pdf>.

- ¿Existen cambios en la forma de aprender a lo largo de la vida?
- ¿Qué favorece el aprendizaje?

¿Cómo se aprende?

A pesar de que las personas entrevistadas no se conocen entre sí, parecen haber ido delineando a través de su discurso algo parecido a una obra de teatro…

Escuchemos sus propias palabras, ante la pregunta de uno de nosotros: «¿Qué determina que una clase sea adecuada o no?». Una docente menciona varios aspectos entre los que destaca un espacio al que curiosamente no denomina *aula*: «… que el escenario en el cual se está, esté permitido para habitarlo con alumnos y maestros».

Tenemos un espacio, pero esa misma entrevistada agrega algo más…

> … el interés es importante para que la clase sea adecuada, la motivación que tenga el docente primero para poder generarla con los alumnos; o a veces los alumnos generan esa motivación en el maestro y está muy bueno cuando se da esa reciprocidad…

Nos pareció interesante destacar su concepción acerca de la motivación. Usualmente desde la psicología cognitivista se aborda esta temática como imprescindible para generar aprendizajes, pero enfocada casi exclusivamente desde el lado del alumno. Sin embargo, esta entrevistada la asoció un concepto de acción en ambos sentidos. *¿Será que es el «buen» docente que deja «buenos» aprendizajes o serán los «buenos» alumnos los que generan un «mejor» maestro?*

Hace alusión a un espacio habilitado y a una estimulación biunívoca en los integrantes de esa *performance*, pero veamos además que a los roles tradicionales docente-alumno parece que no se les quisiera asignar un guión preestablecido…

En efecto, las representaciones que tradicionalmente circulan en la sociedad apuntan a adjudicar una función de aprendizaje y otra función de enseñanza generalmente privativa de cada uno de los polos de la díada. Nos llamó la atención que otra entrevistada respondiera de esta manera ante la pregunta: «¿Cómo definirías a un buen maestro?»:

> … aquel maestro que le gusta aprender, […] aquel que se dedica, que se toma su tiempo, que tiene paciencia, que puede entender, […] y que deje una marca de aprendizaje por querer enseñar…

¿Será entonces que ese *gusto por el aprendizaje* es el punto hacia el cual deberían converger las miradas tanto de «maestros» como de «alumnos»? ¿Será que el *ser docente* implica ir al rescate de ese estudiante que nos habita y que en el fondo tal vez no se quisiera dejar de ser? ¿Será este campo, precisamente, el que da pie para titular esta ponencia como «Aprendizaje: zona de encuentro»?

Nos interesa rescatar un trabajo de Elsa Gatti y Alicia Kachinovsky que titulan *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender* y en el que anotan: «Podrían haberse invertido los términos y titularlo: entre el deseo de aprender y el placer de enseñar» (2005: 83).

Deseos y placeres que se conjugan de una manera muy particular, pues la entrevistada citada decía algo más: se refería a dejar «una marca de aprendizaje por querer enseñar». Hay algo de una inscripción, de una impronta que se deja en el otro, de una huella. ¿De una filiación? Tal vez lo que preocupa es cuando esa marca no se produce. ¿Se juega en ello solo la intencionalidad del docente? Porque hay algo de cierto en las palabras de Bleger: «Nadie aprende porque otro enseña, sino porque alguien quiere y puede aprender» (citado por Viñar en Gatti y Kachinovsky, 2005: 12).

Este aspecto tiene una dimensión interesante a develar, fue por eso que en nuestro proceso de indagación se nos ocurrió formular la pregunta: «¿Qué hacés o qué hacen otros profesores para estimular (motivar) a los jóvenes?». Una joven profesora respondió: «Lo más que se puede hacer es ayudarlos a que busquen sus intereses, presentando distintas propuestas didácticas, pero con eso solo no alcanza».

Qué hacer y qué *no* hacer parece ser el dilema. Al respecto, un alumno de Medicina agregaba:

> Considero buen docente a aquel que sabe explicar de forma clara una idea, a aquel responsable, que sabe llevar el programa y que le deja cierta autonomía al alumno […]. En mi facultad nos obligan a hacer mapas conceptuales. Yo nunca estudié de esa manera y me parece innecesario obligarnos a hacer eso.

¿Qué se juega entonces en ese escenario? ¿Es acaso la convergencia del gusto por aprender, la intencionalidad de enseñar o la puesta en acto de una curiosidad que en parte devela y en parte oculta algo apetecible: ¿el saber?, ¿un fruto que, tal vez, se proponga para ser deseado?

Un joven profesor de Secundaria, respondió de esta manera ante la pregunta «¿Qué te frustra?»:

> No llegarle a los estudiantes […]. Yo me propongo que cada vez que un alumno se levante de mi clase tenga ganas de volver. Cuando no pasa eso creo que sería un asado sin adobo, una comida sin sal.

Como verán —y casi sin proponérnoslo— hemos ido adentrándonos en una especie de «metáfora alimenticia». Los entrevistados con sus ocurrencias nos han llevado de la mano del arte escénico al culinario. Entonces tal vez sea pertinente la pregunta «¿Qué de un arte se juega en ese oficio de enseñar y de aprender?»

¿Existen cambios en la forma de aprender a lo largo de la vida?

Esta fue una pregunta genuina que nos formulamos como grupo. Algunos autores de los trabajados en el curso, como por ejemplo Piaget, tienen su opinión particular, documentada a lo largo de su extensa obra. Pero ¿qué dirían los entrevistados acerca de este proceso?

> Yo creo que cuando uno es chico (infancia y adolescencia) adquiere el conocimiento más fácil. Seguramente de grande se complica más porque uno tiene muchas cosas en la cabeza o cuenta con menos tiempo, y tiene que atender otros

> asuntos. Creo que hay una etapa para estudiar, pero independientemente de eso, aprender se practica toda la vida (entrevistado de 24 años, estudiante de la Licenciatura en Interpretación Musical)

> ¿Aprender? Creo que es más difícil por la capacidad que tiene uno de apertura. Igual no dejás nunca de aprender ni de asombrarte, pero… A mí me cuesta mucho entender que el resto de las personas no piensan igual que yo. Eso lo reconozco (entrevistada de 54 años).

Una jubilada de 77 años de edad agregaba: «Hasta la adolescencia se aprende bien y después no sé… Ahora me cuesta mucho aprender, me cuesta mucho aprender ahora después de mayor. […] Me olvido de las cosas, por eso me cuesta más aprender».

En el aprendizaje el pasaje del tiempo parece tener sus sombras, sus incógnitas, sus vericuetos e insondables caminos, pero también sus luces. Veamos a esta misma entrevistada contestar la pregunta «¿Qué te gusta o te interesa aprender?»: «Ahora, aprender lo de la tablita…».

La entrevistadora, para entender, necesitó preguntar-se: «¿La tablita?…». Fue ella misma la que se contestó «¡Ah! La tablet. ¿Aprender a usarla? ¡Querés aprender a usar la tablet!». «¡Seguro! […] con la tablet tendría que ser individual el aprendizaje. A medida que uno crece, quizás necesita como un aprendizaje más individual en ciertas cosas.»

Una docente jubilada, de 58 años, se expresaba sobre este proceso de pérdidas y ganancias de la siguiente manera:

> Mientras estés lucida no hay edad [para aprender]. Lo que va cambiando es la manera, porque es verdad que con los años estás menos plástica, menos receptiva y ya a partir de cierta edad, a mi edad, la memoria empieza a jugarte malas pasadas, pero por otro lado tenés todo un historial de conocimiento previo que si vos no perdés la capacidad de relacionar cosa con cosa para sacar conclusiones… Cuanto más vieja sos y más leíste, por un lado como que te va alumbrando el camino […]: «¡Ah, de esto ya oí hablar!, ¡ah de esto tengo noticias!» […]. Cuando al pasar de los años vas estudiando cosas que tenían que ver con otras cosas estudiadas anteriormente, entonces cuanto más estudiás más tenés con qué relacionar, pero el desgaste de los años es inevitable (eso lo sé ahora).

Nos pareció una manera interesante de poner sobre el tapete aspectos teorizados por Ausubel, Novak y Hanesian en su concepto de «aprendizaje significativo». Una de las condiciones que lo posibilitarían, en palabras de los autores, es «… que la estructura cognoscitiva del alumno particular contenga ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material [a aprender] puede guardar relación» (1983: 46).

Otro entrevistado, de la misma edad que la anterior, que se desempeña como gráfico, rescata algunos aspectos similares al hacer un ejercicio metacognitivo:

> Yo calculo que fui cambiando mi manera de aprender… Te vas quedando con lo que mejor te anda […]. Mis tiempos de concentración no son muy largos; […]

> recogí mucha experiencia asociada a otros. […] Porque el relato oral de historia, quiénes lo hacían, te estaban asociando sus recuerdos, su cultura, su vivencia aplicada a esas cosas. Es como una suma de aprendizaje aplicado, asociado. Recibís una selección de la que vos, tal vez, hubieras hecho otra.

Nos interesa mostrar cuántos puntos tiene en común esta respuesta con la idea de Bruner (2006) de que la acción humana no puede ser explicada solo por los procesos intrapsíquicos, sino que necesariamente debe estar situada en lo histórico-cultural y debe entenderse como localizada en la suma de las participaciones que los otros (sujetos, artefactos, contextos, etc.) tienen en la vida del sujeto:

> … el conocimiento de una «persona» no se encuentra simplemente en su cabeza, en un «solo de persona», sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesivamente y casi infinitamente (Bruner, 2006: 101).

Resulta casi tentador ponerlo a dialogar con el joven profesor de Historia anteriormente citado, quien, al conceptualizar su práctica educativa de un modo muy singular, decía:

> Cuando yo enseño hago un relato y cuando digo «relato» no estoy hablando de uno solamente verbal. Mi selección de contenidos de los historiadores que utilizo es personal, situada de antemano, por ende, eso compone la construcción de un relato.

A los ojos de Bruner, el campo de estudio de la «psicología cultural» incluye la consideración de los contextos donde se sitúa la acción y de las transacciones que genera el sujeto con los otros para generar la interpretación.

¿Volvemos entonces a la metáfora del teatro?

¿Qué favorece el aprendizaje?

Pero no es solo la edad la que determina un cambio en las formas de aprender. Una joven que cursa primer año de Derecho reflexionaba sobre el pasaje de Secundaria a la Universidad, especialmente al encontrarse en facultad con la numerosidad, otro de los fenómenos que genera cambios en las formas de aprender: «[Ahora] Soy más autodidacta. No es lo mismo estar en una clase, tener un profesor para 15 que uno para 150, como a veces pasa».

La importancia de lo vincular fue rescatada por un entrevistado de 49 años, técnico en diseño de jardines, al que se le preguntó: «¿Qué facilidades encontrás a la hora de aprender?»: «Ayuda, una contención afectiva, de comunicación, de ver qué querés abrir al otro…».

En palabras de Pichon-Rivière: «La comunicación es el riel del aprendizaje» (1971: 64). Es la impronta psicoanalítica en la que bebe este pensador la que le permitió analizar las ansiedades y resistencias que se movilizan ante una situación

de cambio, y que pueden operar como obstáculo epistemológico. Es que Freud en 1905 había teorizado acerca del vínculo de la pulsión de saber con el apoderamiento, pero fue Melanie Klein (1928) quien enfatizó los aspectos que la unen al sadismo.

Precisamente interesa destacar este aspecto que surgió ante la pregunta «¿Cómo pensás que se aprende?»; una entrevistada, psicóloga, dice: «Tocando los conceptos, como desarmando lo que otros pensaron antes».

La identificación con la madre y sus vínculos con la pulsión epistemofílica datan de las primeras obras de Klein (1928). Precisamente, aprendizaje, identificación y competencia son los temas que una púber entrevistada por su madre sintetizó de la siguiente manera: «Vos hacías cuadros que tenés en la pared. Yo quería ser como vos y dibujaba. Yo quiero ser mejor que vos». «Ya sos mejor que yo», agrega su madre y la entrevistada responde: «¡Mentira! Eso lo decís porque estás en una entrevista. Ser niño no es tan fácil porque hay gente que no te toma en serio, piensan que todo lo que decís es una broma».

El proceso de aprendizaje también remite a un lado doloroso. Fue esta misma entrevistada de 11 años la que puso en palabras estos aspectos al preguntársele si su hermano mayor aprende algo de ella, a lo que respondió: «No, es soberbio».

La importancia de la humildad, de también poder tolerar el no saber como parte indisoluble del proceso de aprendizaje. Pero también una cierta empatía para poder desplegar esta capacidad. Un adolescente de 14 años mencionó: «Cuando tenemos empatía, nosotros los *Homo sapiens* empezamos a tener imaginación, que fue lo que nos diferenció de los neandertalenses. Entonces la empatía se desarrolló en la evolución».

A modo de conclusión

Sinteticemos lo aportado por los entrevistados

Una clase es un *escenario permitido para habitar*, donde se palpa la motivación de un docente y el interés de los alumnos que son los que recíprocamente alimentan la motivación del maestro. Este deja una *marca de aprendizaje* por querer enseñar; pero también habilita la autonomía del alumno; presenta distintas propuestas didácticas con la meta de que el otro tenga ganas de volver…

El pasaje del tiempo deja su impronta, se va cambiando la manera de aprender. Habría una percepción de que de mayor cuesta más, porque uno tiende a olvidar, porque los tiempos de concentración no son muy largos o porque uno tendría una menor plasticidad o «capacidad de apertura». Quizás se necesita un aprendizaje más individual, pero por otro lado se ha adquirido todo un historial de conocimientos previos que son los que habilitan a relacionar lo nuevo con lo ya sabido para poder sacar conclusiones, pues se ha recogido mucha experiencia asociada a los recuerdos y vivencias relatados por los otros. Si bien el desgaste de los años es inevitable, al pasar la raya parece que se gana, al menos en la suma de

aprendizajes, en cultura; también se construye un relato con una particular selección de contenidos.

Pero no es solo la edad la que determina cambios en las formas de aprender, también la numerosidad, esta obliga a ser «más autodidacta». Como fenómenos que facilitan estos procesos fueron señalados la comunicación, empatía y contención afectiva. Y si bien se piensa con el auxilio de los otros, también es preciso poner en juego algo de agresividad y autorizarse a *desarmar* lo que otros pensaron antes. Aparecieron asociados aspectos identificatorios y a la vez competitivos, como el copiar al modelo, con el deseo de superarlo y ser mejor que la generación que nos precede. Existe un lado doloroso de este proceso, el tener que reconocer la falta de saber, el que no se puede abarcar todo.

Entonces, para poder aprender, ni neandertales ni soberbios.

Bibliografía

Ausubel, D. P.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

Freud, S. ([1905] 1976). «Tres ensayos de teoría sexual», en: *Obras completas*, tomo vii, Buenos Aires: Amorrortu.

Gatti, E. y Kachinovski, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias de aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Klein, M. ([1928] 1990). «Estadios tempranos del conflicto edípico», en *Obras completas*, tomo I, Buenos Aires: Paidós.

Poe, E. ([1841] 1975). *Los crímenes de la calle Morgue.* Introducción y notas de J. Cortázar. Madrid: Alianza.

Pichon-Rivière, E. (1971). «Tratamiento de grupos familiares: psicoterapia colectiva», en: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Selltiz, C. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.

La docencia como acompañamiento en la Universidad de la República

María Cristina Heuguerot[1]

Introducción

Esta presentación debe su existencia a un proceso de trabajo y reflexión crítica sobre el desempeño actual del profesor en educación superior luego de una experiencia docente desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay. Importa señalar que algunas ideas que aquí se presentan fueron esbozadas en un Coloquio de Sociología Clínica[2] en abril del año 2015. El punto de partida es un curso extracurricular que se ofrece desde hace tres años en la Unidad de Perfeccionamiento y Estudios de Posgrado (UPEP) de la institución mencionada. Esta fue una oportunidad para incursionar en temas, modalidades de relación, formas de evaluación y rol docente distintos a los habituales en los cursos regulares de la facultad. La actividad propuesta se enmarca en la psicosociología institucional, una línea de investigación/intervención que se desarrolla en la FHCE desde hace varios años. El nombre del curso es El Sufrimiento en las Instituciones de Salud y Educación, y tiene una carga horaria de veinte horas en modalidad presencial. Conviene adelantar que estos cursos suelen reunir a sujetos muy heterogéneos en edad, formación, intereses, demandas y expectativas, lo que les otorga características especiales.

La propuesta inicial era compartir primero algunos aspectos teóricos relacionados con el tema central del curso y reservar por lo menos ocho horas para analizar casos y debatir sobre ellos. Si bien el docente aportaría algunos, cada estudiante, en forma anónima y en un formato muy amplio, debería contribuir con el aporte de al menos una situación que denotara sufrimiento institucional. Aquí *caso* significa una situación-problema, real o imaginaria, de redacción propia o tomada de otros, que ejemplifique una situación de sufrimiento por medio de la prensa, la literatura, una película, el arte, entre otras formas.

Inicialmente, el diseño del curso estuvo orientado por algunas interrogantes: ¿Por qué es necesario estudiar hoy instituciones? ¿Cómo se manifiesta y qué efectos tiene hoy el sufrimiento en ellas? ¿Cómo intervenir desde la facultad para conocerlas y acompañarlas? Estas interrogantes que atravesaron permanentemente el curso surgen de las investigaciones centradas en el análisis de las instituciones

1 Departamento de Estudios en Docencia (DEED), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar), Montevideo.

2 Ponencia presentada en el *Colloque fondateur du Réseau International de Sociologie Clinique*, París del 8 al 10 de abril de 2015.

que se desarrollan en la FHCE desde hace años. Por eso, para comprender el sentido y los resultados del curso, será necesario abordar primero algunas características del contexto sociohistórico y cultural de la actualidad y el marco teórico-epistemológico y metodológico desde el que se trabaja en esa línea de investigación-intervención. En el texto se sintetiza además el marco teórico específico del curso, se presentan algunos casos y, finalmente, se reflexiona críticamente sobre algunos de sus resultados.

Contexto: hipermodernidad y cultura neoliberal

Para comprender los vaivenes de las grandes instituciones actuales es preciso mencionar la reestructura del sistema capitalista desde mediados del siglo anterior que afectó profundamente el mundo de la vida y generó nuevos escenarios sociales. Procesos de globalización de la información, disminución de los puestos de empleo formal, cambios acelerados en el mundo del trabajo, aumento de la pobreza y exclusión social se manifiestan junto con el gran enriquecimiento de un sector muy reducido de los pobladores del mundo. Así, irrumpen con fuerza en los textos académicos y en el mundo científico algunos conceptos, acontecimientos e ideas como *globalización*, *neoliberalismo*, *hiper-* o *posmodernidad*, *revolución científico-tecnológica*, *calidad*, *gestión*, que son objeto de polémicas entre los cientistas sociales en forma recurrente. No parece necesario justificar la afirmación de Castoriadis (1983) de que las palabras instituyen realidades para comprender que esos conceptos, presentados muchas veces como neutrales o asépticos, definen las temáticas en las que se centran los debates. Algunos autores de la sociología clínica (Araújo, 2006; De Gaulejac, 2005) afirman que estos son tiempos hipermodernos caracterizados por la presencia de algunas paradojas nacidas durante la modernidad. En este sentido, De Gaulejac considera que se trata de

> … la exacerbación de las contradicciones de la modernidad, en particular la dominación 'irracional' de la racionalidad instrumental, el cumplimiento de progresos tecnológicos y económicos que son factores de regresiones sociales, la conquista de la autonomía de los sujetos que los convierte en dependientes (2005: 18).

Son tensiones que ponen a prueba la racionalidad individual subjetiva y marcan las relaciones sociales en términos de competencia entre los *loosers* y los *winners* (Araújo, 2006); una lucha de clases que continúa, pero acompañada ahora también por una «lucha de lugares» (De Gaulejac, 2005) que también produce efectos sociales. Curiosamente, en esa sociedad dual de *winners* y *loosers* se adjudica a los propios sujetos la responsabilidad de sus condiciones de existencia vivida silenciosamente, como una vergüenza, con sufrimiento. Desde otro lugar, Arendt (2003) hablaba de la banalización del mal para comprender la indiferencia frente al sufrimiento del otro en tiempos del nazismo al mediar el siglo XX.

Es que los cambios del sistema atraviesan el mundo existencial de los sujetos y la vida social a través de la imposición de lo que el filósofo uruguayo José Luis Rebellato (1995, 1998) ha denominado «cultura neoliberal», una visión del mundo, del hombre, del conocimiento científico que han sido naturalizados. En ese fenómeno de naturalización radica su poder, que exhibe sus efectos en sujetos, grupos e instituciones. Por ello a veces en forma explícita y otras en forma invisible impulsan, suponen, sugieren y exigen ciertos modos de relacionamiento entre los sujetos, en los grupos e instituciones; del mismo modo que determinados valores, principios, actitudes, estigmas o prejuicios —entre otros— se insertan «naturalmente» en el ámbito de lo social provocando modificaciones que marcan a los sujetos, afectando su subjetividad y los modos y procesos de subjetivación.

El concepto de «cultura neoliberal» desarrollado por Rebellato permite abordar comprensiva y críticamente este momento sociohistórico, mostrando las conexiones profundas entre la racionalidad y el pragmatismo naturalizados que sin embargo contienen principios filosóficos y éticos funcionales al sistema. Según Rebellato, el neoliberalismo tiene «un fuerte componente ético político». Y agrega que en eso radica «… una de sus mayores posibilidades de penetración, puesto que lo hace en virtud de una cultura de la desesperanza, a cuyo fortalecimiento contribuye, y de un naturalismo ético que conduce a aceptar con actitud fatalista la imposibilidad de alternativas», porque «… la ofensiva neoliberal […] se autoproclama como alternativa única» (1995: 15). Así, la «cultura neoliberal o de la desesperanza» afecta el mundo de la vida, produce el terror a la exclusión, violencias autodestructivas o de competitividad exageradas: «se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante» (1998: 25). El mismo autor expresa que la cultura neoliberal produce aislamiento, soledad, conductas pasivas frente a la sociedad del espectáculo y superficialidad en los afectos y el compromiso, algunos de los signos del presente también señalados por otros autores, como Zygmunt Bauman (2007). También produce cambios en las subjetividades, que Rebellato resume al sostener que «… la eficacia competitiva desemboca en subjetividades constituidas sobre la base de la compulsión a actuar y de la angustia por triunfar» (1998: 30) y que también han sido señalados por diversos autores (Fernández, 2007; De Gaulejac, 2011; Araújo, 2011).

Finalmente, en coincidencia con Habermas, Rebellato (1998) afirma: «El imaginario de la tecnología transformada en racionalidad única impone el modelo de la razón instrumental, ahogando los potenciales de una razón práctica emancipatoria», y también que cuando la actividad política pasa a ser actividad de técnicos se socavan los fundamentos de la democracia integral y, al mismo tiempo, se niega la diversidad «en virtud de que este modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo» (1998: 31).

Ahora bien, se afirmará aquí que en estos tiempos hipermodernos la cultura neoliberal, cuyos efectos han sido magistralmente sintetizados por Rebellato, se

entraman hoy en las organizaciones-instituciones de existencia (Enríquez, 2002) a través de diferentes modos. El sufrimiento es uno de ellos.

La línea de investigación/intervención

La psicosociología institucional desarrollada en la FHCE es heredera del institucionalismo crítico francés de la década del sesenta, ya clásico; recoge influencias de la psicología social rioplatense de Enrique Pichon Rivière y se nutre de construcciones teóricas y metodológicas de la sociología clínica más reciente. Considera a las instituciones como un campo complejo de problemas, que deben ser analizadas/investigadas desde la interdisciplinariedad y la multirreferencialidad, priorizando metodologías cualitativas. La complejidad señalada se debe a las distintas dimensiones y planos que las componen: la dimensión organización, centrada en los aspectos más visibles y concretos como el organigrama, los reglamentos y la infraestructura; la dimensión sociohistórica, es decir, la institución entendida en una perspectiva diacrónica y contextualizada, y la psicosimbólica e imaginaria constituida por aspectos conscientes e inconscientes que se manifiestan de modo implícito y explícito, atravesando a sujetos, grupos y a otras instituciones que se entraman en ella. Todo ello otorga sentido y hace posible la vida en común de los seres humanos. Por ello, también la dimensión existencial de sujetos y grupos que por ellas transitan será otra puerta posible para comprender la institución en la que se desea investigar/intervenir.

Cabe agregar que se parte de un posicionamiento epistemológico que concibe a la investigación y a la intervención como dos caras de una misma moneda. Asimismo, el interés por los aspectos vivenciales de los sujetos involucrados no deja afuera al propio investigador que, como ya fuera establecido en los estudios pioneros de los institucionalistas franceses, debe analizar su propia implicación (Lourau, 1975) y los fenómenos transferenciales y contratransferenciales (Freud, [1927-1931] 1976) que se presentan durante el proceso investigativo.

La experiencia de trabajo centrada en las *instituciones de existencia* y el sufrimiento

Se puede afirmar que el curso es resultado directo de las investigaciones/intervenciones desarrolladas en el mundo laboral y educativo desde hace varios años en psicosociología institucional. Se propuso, al constatar una demanda reiterada de autoridades y corporaciones de funcionarios para participar en cursos y talleres en la facultad, el trabajo directo con docentes y funcionarios en distintos dispositivos, la atención a pacientes en el ámbito de la salud, en actividades de formación integral con los estudiantes; todo sugiere que en estos tiempos hay cierto malestar que afecta negativamente la vivencia y el desempeño en las *organizaciones-instituciones de existencia*.

Como ya se indicó, este último concepto manejado por Eugène Enríquez ha resultado muy potente para visualizar los efectos coincidentes y recurrentes de la cultura neoliberal en la familia, el Estado, la educación o la salud. No solo permitió diseñar el curso vinculando distintas áreas como educación y salud, que tradicionalmente son presentadas como muy distantes, sino que habilitó luego a ahondar y comprender los motivos que llevaron a los sujetos a integrarse a la propuesta del curso.

Así, el curso fue la oportunidad para compartir vivencias con sujetos que pertenecen a instituciones muy jaqueadas por los efectos de los cambios sociales en Uruguay en la actualidad. Finalmente, fue también la ocasión para proponer una nueva línea de acción docente desde la educación superior centrada en el acompañamiento.

Pensar en organizaciones-instituciones de existencia supone comprender que hay construcciones humanas cuya finalidad es formar y cuidar a los sujetos sociales. Si bien hay una dimensión organizativa, lo importante es esa finalidad compartida por los integrantes de la sociedad que, además, otorga sentido al desempeño en ellas. Por eso es tanta la conmoción cuando aparecen conductas agresivas (de los padres a los maestros, por ejemplo), porque cuestionan directamente esa finalidad compartida socialmente. Esta finalidad (y no función) debería ser siempre el punto inicial, orientador del decir-hacer-pensar sobre ellas.

En estas instituciones son centrales las relaciones entre los sujetos de la institución, en una trama que además de racional (lo que es, lo esperable) posee otras dimensiones simbólicas e imaginarias. Además, en ellas se entraman simultáneamente distintas lógicas e intereses: pedagógicos, técnicos, laborales o económicos, entre otros. Se afirma acá que los criterios que se adoptan no siempre son coherentes con su finalidad a la hora del decir-pensar-hacer, lo que genera tensión y sufrimiento en los sujetos involucrados.

Asimismo, la vivencia y el trabajo en ellas no son fáciles porque hay un alto monto de implicación, de compromiso consciente o inconsciente. Allí se asocian y se enfrentan finalidad y ética, los valores de los sujetos, generando muchas veces problemas y dilemas que también son existenciales, y afectan, en última instancia, a toda la sociedad. Si bien todo trabajo conlleva cierto sufrimiento, en las instituciones de existencia se hace más evidente. Como afirman Kaës y otros: «… el estudio de los procesos y de las estructuras psíquicas de las instituciones no es accesible la mayoría de las veces sino a partir del sufrimiento que en ellas se experimenta…» (2002: 12).

El sufrimiento se presenta en la resignación de los deseos personales, en la necesidad de establecer vínculos de pertenencia, en los fenómenos transferenciales que nos comprometen y nos conminan más allá de los reglamentos, en el poder que se manifiesta por medio de los dobles discursos, la invisibilidad o los olvidos inexplicables. El sufrimiento y los dilemas éticos y técnicos surgen, por ejemplo, cuando hay discrepancias entre la tarea a realizar, los medios de que se disponen y la evaluación.

Formar parte de las instituciones de existencia tiene siempre un alto costo psíquico que las personas suelen expresar como una vivencia de sufrimiento. Se manifiesta como un malestar individual o como conflictos en los grupos que por ellas transitan, generando a veces verdaderas crisis institucionales.

En *El malestar en la cultura* Freud (1929-1931) señalaba que el sufrimiento amenaza a través de las relaciones con otros seres humanos *y que era lo que provocaba más dolor*.

Trabajar con «los otros» y cuidar o formar a otros sujetos es una tarea particular que tensiona permanentemente no solo la pertinencia y la adecuación de saberes y prácticas en el desempeño profesional, sino que es una tarea que compromete al sujeto como totalidad.

Desde esta perspectiva deben comprenderse algunos problemas reiterados en el país, como las inasistencias al trabajo de los docentes o del personal de salud, las frecuentes certificaciones por enfermedades psicosomáticas o ciertas patologías asociadas al desempeño laboral, como el síndrome de *burn out*, el estrés y la depresión. Son síntomas que reclaman formas de prevención y de atención específicas desarrolladas institucionalmente para cuidar a los sujetos que forman y cuidan a otros seres humanos.

Pero también surgen dificultades en los otros sujetos de la institución en manifestaciones diversas, ya sea entre los usuarios del sistema de salud en forma de resistencia a las indicaciones de los profesionales o entre los estudiantes. En ese sentido, ¿cómo interpretar en Uruguay la deserción voluntaria, individual, del sistema educativo formal obligatorio de los grupos sociales más vulnerados? ¿Será un síntoma que denota un sufrimiento y al mismo tiempo confirma socialmente la representación instituida —y, por supuesto, errónea— de que los pobres son menos inteligentes?

Pero además, los procesos sociohistóricos más actuales han producido otros sufrimientos. A modo de ejemplo, en estos tiempos de cultura neoliberal trabajar en instituciones de educación superior en el país —igual que en otros lugares— tiene su costo: se pretende formar profesionales en salud mental utilizando dispositivos y reglamentos muy poco saludables, en los que el sentido de enseñar y aprender está totalmente desvirtuado. Así, enseñar y aprender en clases multitudinarias en las que el docente no conoce a sus estudiantes, proponer parciales efectuados por internet y basados en «pruebas objetivas», entre otros mecanismos habituales en la educación superior, es tratar a los sujetos como cosas y poco tiene para aportar a la salud mental de los sujetos involucrados, un problema mayor si el profesional en formación deberá desempeñarse luego para promover la salud mental.

Asimismo, en este contexto de cultura neoliberal han aparecido nuevas formas —innecesarias, decimos— de sufrimiento, como los contratos a término o las tercerizaciones en el mundo laboral privado y en las empresas del Estado, e incluso en la Universidad de la República, entre otras. En este sentido, han sido

orientadores para diseñar el curso los aportes de algunos autores (Araújo, 2006; De Gaulejac, 2005) sobre los efectos de las nuevas formas de gestión introducidas muchas veces a la fuerza, tanto en salud como en educación en las instituciones estatales en Uruguay.

Al diseñar el curso se buscaron y compilaron diversas manifestaciones del sufrimiento, en formatos y tiempos diferentes. Se hizo foco en el sufrimiento y se abordó el tema desde la religión cristiana, el arte, la literatura, la filosofía, el psicoanálisis y otras corrientes de la salud y del mundo del trabajo. La intención era mostrar su presencia a lo largo del tiempo, a veces en forma explícita y en otras apenas esbozado o reconocido como tal, pero como un fenómeno existencial típicamente humano.

Aquí se entiende que sufrimiento y dolor no son sinónimos. Se considera incluso que puede haber sufrimiento sin dolor, que se manifiesta de formas diferentes, incluso como vergüenza. Como expresa Orellana (2003) el dolor está asociado «… a lo orgánico, lo corporal, y constituiría algo común a todos los seres vivientes, mientras que el sufrimiento haría referencia a una instancia de tipo psicológico, y remitiría solo a lo humano». Como indica la autora, «El sufrimiento puede tener origen en el dolor físico, pero evoca aspectos más profundos de la persona».

El *Diccionario de la Lengua Española* dice que *sufrir* proviene del latín (*sufferre*) con definiciones distintas en su sentido literal: 'Sentir físicamente un daño, un dolor, una enfermedad o un castigo', 'Sentir un daño moral' o recibirlo 'con resignación', aunque también considera que el sufrimiento es 'Sostener, resistir', 'aguantar, tolerar, soportar', 'Permitir, consentir' o 'Satisfacer por medio de la pena' (RAE-ASALE, 2014).

Así aparece con claridad el sufrimiento como algo que se siente, una experiencia personal y por tanto subjetiva que puede involucrar (o no) al mismo tiempo dolor físico y psíquico. Es interesante observar que el diccionario, para definirlo, consideró necesario incluir también las formas posibles de afrontamiento y sus efectos: resignación, resistencia, permitir y satisfacción. Pero la misma fuente también incluye una definición más técnica: 'Oprimir fuertemente con alguna herramienta adecuada la parte de una pieza de madera o de hierro opuesta a aquella en que se golpea para encajar otra, fijar un clavo o formar un roblón', es decir, moldear, construir, formar (RAE-ASALE, 2014).

Será necesario recordar estas definiciones porque al teorizar sobre el sufrimiento aun desde distintas perspectivas, siempre surge el asunto de la subjetividad y la experiencia vivida, interpretaciones sobre su función y el sentido y la paradoja que supone la necesidad de sufrir en la constitución del sujeto humano y al mismo tiempo sus permanentes esfuerzos por evitarlo.

En efecto, en las puertas de la vida acecha el sufrimiento y, como explica el psicoanálisis, cada sujeto humano se constituye como tal en la medida en que lo afronta y lo resuelve, de modo particular y singular, siempre en busca de placer.

En ese proceso permanente de evitar el displacer y la tensión, se desarrollan y se relacionan a lo largo de la vida las instancias psíquicas que articulan e interrelacionan simultáneamente procesos conscientes e inconscientes, a partir de requerimientos del sujeto o sociohistórico-culturales.

El análisis del sufrimiento indica que frente a él cada sujeto humano pone en juego al mismo tiempo lo cognitivo y lo afectivo: percepción, sentimientos, imaginación y fantasía, su historia personal, la lógica racional y los procesos cognitivos, sus mecanismos defensivos, es decir, su subjetividad es puesta en acción de manera única e intransferible. Un filósofo que ha hecho la apología del sufrimiento es Nietzsche, porque consideraba que la crianza del hombre centrada en el dolor y el sufrimiento lo templaba, lograba sacar lo mejor de sí y desarrollaba la voluntad. Como si fuera una «obra de arte» el superhéroe surge cuando el sujeto sufre y hace sufrir, no actúa guiado por la compasión, una visión que puede ser sintetizada como «Lo que no te mata te fortalece». Según Edith Ehrlich (2010), Nietzsche anuncia un nuevo orden del mundo a través de Zaratustra. Este es portavoz de la vida y del sufrimiento entramado en el eterno retorno de un tiempo circular que anuncia al superhombre. Sufrir y hacer sufrir son medios para la superación; la nobleza está en la máscara que marca distancia con los otros, en la soledad, que la autora ejemplifica a través de un párrafo de Nietzsche de 1885: «Un ser humano que aspira a lo superior considera a cada uno que encuentra en su paso, ora como un medio, un retraso o un lugar temporal de descanso» (KSA VII3 320, cit. en Ehrlich, 2010).

Como se comprende la postura nietzscheana resulta provocadora porque al otorgar un sentido positivo al sufrimiento se opone tanto al cristianismo que considera al sufrimiento como culpa o castigo, como a los principios orientadores de la modernidad basados en la búsqueda de la felicidad.

La experiencia

A lo largo de estos años participaron del curso cerca de treinta personas de las edades más diversas y con formación y experiencia muy diferentes. Han asistido docentes de distintos niveles, trabajadores de la salud y de la justicia penal, asistentes sociales y profesionales en Antropología, Letras, Filosofía, Historia, Psicología, así como sociólogos y abogados. La heterogeneidad señalada es una fortaleza que permite la presencia simultánea de expectativas y demandas diversas y hasta contradictorias.

El dispositivo *clase* fue diseñado como un taller participativo en el que se alternan aspectos teóricos, trabajos de producción subgrupal centrados en la tarea (Pichon-Rivière, 1985) y aplicación de técnicas provenientes de la sociología clínica que buscan acercar a los sujetos y desarrollar procesos de historicidad conformando el grupo-clase en un ambiente que permite el reconocimiento de cada sujeto.

Un aspecto central del curso fue la introducción de casos o situaciones problema que en principio buscaban encarnar los aspectos teóricos del curso, a los que se dedicaron ocho horas presenciales. Esas situaciones debatidas y analizadas conjuntamente, sin un itinerario previo de análisis, buscaban desarrollar un pensamiento problemático, capaz de visualizar la complejidad del fenómeno planteado y no la mera resolución de los problemas.

A lo largo del tiempo se hizo evidente un desplazamiento del interés de los asistentes desde los aspectos más teóricos hacia estos casos, en los que ellos mismos aportaban sus vivencias de sufrimiento en el ámbito de las instituciones de existencia de pertenencia. Los asistentes ofrecían para compartir (muchas veces reconociendo su autoría) con el grupo-clase sus propios sufrimientos en discusiones colectivas. Se hizo evidente que buscaban comprender, compartir, enriquecer su vivencia a través de los otros, considerando al otro como un apoyo, un acompañante en el camino a recorrer.

Parece necesario reseñar brevemente algunos de esos casos:

- Liliana,[3] una profesional joven, de formación muy reciente, aporta su experiencia en una organización no gubernamental (ONG) en la que intervino para reubicar a una adolescente que deseaba alejarse de su núcleo familiar porque se oponía a que continuara estudiando. Fue reubicada en un centro estatal del organismo encargado de amparar a niños y adolescentes luego de haber realizado muchas entrevistas con los responsables del centro. Al pasar a residir allí tuvo que dejar de concurrir al liceo y perdió todas sus redes sociales. Además, el equipo orientador de la ONG no pudo seguir acompañándola porque la institución comenzó a decidir sin consultarlo, lo que enojó mucho a la joven que fue catalogada de «difícil» e «impulsiva», y se produjeron violencias físicas y humillaciones verbales. La profesional se cuestionaba sobre sus saberes y sobre su desempeño, así como su responsabilidad profesional en los hechos.
- Martín, un estudiante universitario, explicaba que en el marco de su carrera se inscribió en un curso curricular de extensión al que concurrió regularmente durante seis meses. Figuraba en lista y cumplió con todos los requisitos necesarios para aprobarlo, pero luego la bedelía le informó que como debía una asignatura previa la aprobación no era válida.
- Enrique es un docente universitario que aporta una situación sobre un llamado a concurso en una cátedra que debe tener tres profesores titulares y posee más de 25 grupos de clase. Se presentan tres candidatos, uno con méritos superiores es designado, los dos restantes tienen leves diferencias entre ellos y por eso se sugiere nombrarlos a los dos. El consejo universitario se opone, se realiza un nuevo llamado cerrado entre ambos, situación que no se ha resuelto luego de seis meses, aunque hay

3 Los nombres son ficticios para proteger la identidad de los informantes.

presupuesto disponible para pagar el salario. Actualmente, el instituto tiene un solo profesor titular con un número cercano a mil estudiantes.

- Otro docente liceal aporta el caso de una joven de nombre Mariana que cursa el bachillerato de Ingeniería. Aunque en años anteriores no tenía problemas de relacionamiento con sus compañeros, este año se muestra agresiva y presenta dificultades en las calificaciones. Se realiza una entrevista con ella en la que pide que «no se metan en sus cosas», pero al final muestra al entrevistador un mural enorme de Don Quijote y Sancho Panza que ella pintó en la casa de su abuela y explica que ella deseaba seguir bachillerato artístico pero la madre no quiere saber de eso porque «los artistas no sirven para nada y que debe seguir una carrera de verdad».
- Un guardia penitenciario llamado Ernesto aportó su situación cotidiana de trabajo: realizado en soledad, en horarios rotativos y jornadas extensas, la posibilidad de ser «arrestado» por alguna falta, su sentimiento de estar él también encerrado, el temor de compartir esas horas con sujetos que considera peligrosos y armado solo con una cachiporra, viendo las condiciones de hacinamiento de los presos y la circulación de sustancias y objetos prohibidos, así como la connivencia de otros funcionarios.
- Marisa es enfermera y aporta un relato centrado en la importancia que se otorga en el hospital en el que trabaja a la firma del reloj, en el permanente seguimiento de los funcionarios técnicos para que cumplan con el horario asignado aunque no haya interés por resolver el problema del número excesivo de camas que se debe atender por turno ya que hay escasez de profesionales, con lo que se genera un muy mal ambiente de trabajo.

Como se ve, aparece el sufrimiento experimentado por diversos actores institucionales en distintas instituciones de existencia.

Aunque se les había propuesto aportar anónimamente los casos, fue interesante descubrir que los cursillistas preferían traer situaciones propias, vividas por ellos mismos, reconociendo su implicancia y aportando al debate grupal otros datos que enriquecían el caso. El interés y el compromiso con que asumieron esta parte del curso, los procesos transferenciales que circularon, la solidaridad y comprensión de los casos terminó por solidificar el grupo-clase y mostró a la docente la necesidad de implementar cambios en su diseño en próximas ediciones. Asimismo, mostró la actualidad de la pedagogía institucional, pionera en señalar la potencialidad terapéutica del acto educativo y sugirió la necesidad de profundizar en una docencia universitaria centrada en una tarea de acompañamiento.

A modo de cierre

Los casos muestran un malestar profundo influenciado por los nuevos escenarios económicos y sociales del capitalismo neoliberal que se impone como una cultura.

El relato de Marisa refiere a las nuevas formas de gestión empresarial introducidas tanto en el ámbito de la educación como en el de la salud. Orientadas por la búsqueda de la calidad, la eficacia y la eficiencia económicas, la evaluación individual de los resultados y la necesidad de disminuir los costos hace que los controles se centren en los aspectos visibles y concretos del horario de trabajo, mientras que el escaso tiempo disponible para cada paciente —que debería ser clave en una institución de existencia— genera una tensión permanente al profesional y probablemente resiente los resultados de la salud de los pacientes y de los profesionales involucrados.

Asimismo, en un mundo competitivo de mercado vale más ser ingeniero que ser artista o fotógrafo, que no son «carreras de verdad» como afirma la mamá de Mariana.

La percepción del otro como amenazante que expresa Ernesto ensambla con la vergüenza de confesar que siente miedo y soledad, que observa cosas que no tiene a nadie con quien compartir.

Como señala Rebellato, en estos tiempos se destruyen los lazos entre las personas y se instalan en el mundo laboral el individualismo, la desconfianza y una implacable soledad en medio de la masa.

La angustia de Liliana frente a los resultados de su intervención pone en tela de juicio su formación y sus saberes, denota la soledad para enfrentar la situación, pero también denuncia el accionar burocrático y rígido de la institución estatal para atender las necesidades de la adolescente que debía proteger por encima de todo.

Los casos de Martín y Enrique denuncian la burocracia pero también un fenómeno nuevo que tiene relación con la masificación de muchos cursos universitarios en los que el acto pedagógico se pervierte porque la numerosidad impide la relación adecuada entre el docente y los estudiantes limitando el rol a la mera trasmisión de ciertos conocimientos académicos pero coartando la posibilidad de comprender y acompañar a los sujetos del aprendizaje para reflexionar sobre el trabajo realizado adecuándolo a sus necesidades.

En suma, el curso fue la oportunidad para desarrollar procesos de historicidad y reflexionar críticamente junto a otros, sobre sus actuales condiciones de existencia.

En lo relativo a esta experiencia, se reflexionó sobre la necesidad de implementar un desplazamiento: los casos serán en el futuro el centro del interés, con una mayor carga horaria y presentados desde el primer día. Se introducirán los aspectos teóricos en la medida en que se consideren necesarios para ampliar la comprensión del problema, ya que se insiste en que no se trata de resolver problemas sino de desarrollar un pensamiento problemático.

Pero sobre todo, la experiencia permitió reflexionar sobre el rol docente en la actualidad, y sugiere que quienes se inscriben en el curso son impulsados por una demanda latente que requiere ser develada y atendida durante la instancia

presencial. Esta experiencia actúa como un motor que facilita los procesos críticos reflexivos personales y la cohesión grupal, siempre que el docente habilite los espacios necesarios para que esta pueda emerger y esté dispuesto a acompañar a sus estudiantes en ese proceso.

Esto indica la necesidad de cambiar el trabajo del docente en la educación superior, centrándolo en el acompañamiento y atendiendo a la demanda de sus estudiantes. Es decir, la importancia de sostener una actitud clínica: otorgar la palabra y desarrollar la capacidad de escucha, la atención a los procesos transferenciales y contratransferenciales que se atraviesan en el dispositivo pedagógico, la utilización de la estructura de demora para permitir las reflexiones y orientar, sugerir, frente a las situaciones de sufrimiento presentadas.

En suma, una postura centrada en la comprensión y el acompañamiento cercano al sujeto que sufre en su cotidianeidad —familiar, laboral, educacional, ciudadana— y que suele acercarse al ámbito educativo en demanda de respuestas, aunque no siempre hayan sido claramente explicitadas. Así, el curso permitió visibilizar la emergencia de una modalidad docente nueva que conjuga el rol tradicional de trasmisión de saberes con la escucha, el análisis de las demandas, que investiga e interviene, reflexiona crítica y permanentemente sobre sí mismo y sus prácticas, como profesional implicado y socialmente comprometido con la salud mental.

Referencias bibliográficas

Araújo, A. M. (dir. y coord.) (2006). *Trabajo y no trabajo. Repercusiones psicosociales del desempleo y la exclusión social en el litoral del país*. Montevideo: Argos.

——— (comp.) (2011). *Sociología clínica: una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros.

Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.

Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1.ª ed.

Carrillo, A. (2002). «Dolor y sufrimiento en Nietzsche o la crianza del héroe». *Elementos. Ciencia y Cultura*, junio-agosto, año 9, vol. 046, pp. 25-31, México.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*, dos tomos. Barcelona: Tusquets.

De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. París: Éditions du Seuil.

——— (2011). «El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales», en Araújo, A. M. (comp.) *Sociología clínica: una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros.

Ehrlich, E. (2010). *El sufrimiento en Nietzsche: motivo y máscara*. Disponible en: <http://www.bu.edu/paideia/existenz/volumes/Vol.5-2EhrlichE.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

——— (2011). «El análisis clínico en Ciencias Humanas», en Araújo, A. M. (comp.). *Sociología clínica: una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros.

Freud, S. ([1927-1931] 1976). «El malestar en la cultura», en *Obras completas*, vol. xxi. Buenos Aires: Amorrortu.

Heuguerot, C. (2011). «Sobre los cambios en la profesión docente universitaria», en *xix Seminario Internacional de Formación de Profesores para los países del Mercosur/Cono Sur*, art. N.º 39. Montevideo: fhce, Universidad de la República.

Kaës, R.; Bleger, J.; Enriquez, E.; Fornari, F.; Fustier, P.; Rousillon, R. y Vidal, J. (2002). *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

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

Orellana, F. (2003). «Sobre el sentido del dolor y el sufrimiento». *Revista del Hospital Privado de Comunidad,* vol. 6, n.º 2.

Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social,* tomo I. Buenos Aires: Nueva Visión, 31.ª ed.

Rebellato, J. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo: Nordan.

————— (1998). «La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible». *Multiversidad Franciscana de América Latina*, n.º 8, pp. 23-51.

Los ambientes de clase que potencian los aprendizajes[1]

Carmen Caamaño[2]

Presentación del tema

Desde hace unos años venimos desarrollando estudios y proyectos de investigación en los seminarios de Docencia del Departamento de Estudios en Docencia (DEED),[3] así como en otras aulas donde estuvimos y estamos trabajando, en distintos servicios de la Universidad de la República. El trabajo que presentamos en este artículo se vincula con la línea central de investigación de los seminarios mencionados: La investigación como motor de la enseñanza. Esto parte de una premisa fundamental que nos guía: la investigación es el motor de la enseñanza y a su vez la enseñanza sirve como motor para la investigación.

Las sucesivas investigaciones que venimos realizando se dirigen a analizar fenómenos vinculados con las interacciones que se viven en las aulas universitarias pero que pueden ser extrapoladas a cualquier nivel educativo. En este caso, nos centraremos en el contexto *aula*, puesto que todo indica que sería un factor importante para el aprendizaje, en cuanto puede ser potenciador o inhibidor de este. En ese sentido nos preguntamos: ¿Qué son los llamados contextos de aula seguros? ¿Seguros para quiénes? ¿Qué vínculos se establecen en esos contextos entre los actores (Sarason, 2002) que interactúan en él? ¿Cuál es el rol que le corresponde al docente? ¿Cuál es el rol de los alumnos? ¿Por qué amigables? ¿Por qué «de bajo riesgo»?

Algunas de las respuestas a parte de estas interrogantes las encontramos en los distintos autores que referenciamos en este artículo. Otras las fuimos y estamos construyendo a partir de la observación de la práctica misma.

El foco central que nos guía en este caso se centra, justamente, en la habilitación de espacios que posibiliten buenas prácticas de enseñanza, favorables para aprendizajes profundos, con los que los estudiantes se vean implicados.

1 Un artículo similar (con la misma temática) fue publicado por la editorial Magró en el libro: *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. Carmen Caamaño (coord.), 2015. Esto se debe a que la autora sigue profundizando en el tema y lo socializa a través de distintos medios.

2 Magíster en Educación con énfasis en investigación de las enseñanzas y los aprendizajes. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación. Licenciada en Lingüística (opción investigación). Maestra.

3 Ex-Unidad Opción Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar).

Los contextos de aula no solo deberían servir para llevar adelante enseñanzas y aprendizajes formalizados y académicos sino que también deberían verse como escenarios de interacciones y de convivencia social. Ello, por supuesto, desde un modelo didáctico que entiende la formación integral del sujeto así como el compromiso social de la enseñanza.

En el mundo actual, gran parte de la información y de los saberes que circulan tanto a nivel social como académico ya no provienen directamente de los docentes. Hoy no se puede pensar en el docente como informador de primera mano. Por el contrario, muchas veces los estudiantes llegan al aula con mayor información que la que estos poseen. Como sostiene Castells (1997-2011), vivimos en la era de la información o, como dicen otros, en la llamada «sociedad del conocimiento». En estos nuevos y amplios escenarios, no solo se aprende en las aulas de las instituciones formales sino que el aprendizaje se extiende mucho más allá de ellas. Podría hablarse, incluso, de que la sociedad sería un *aula expandida*.

Esto no es nuevo porque el aprendizaje nunca se redujo a lo que podía ofrecer un aula formal, pero, en la actualidad, las nuevas tecnologías han propiciado infinitos espacios en los que podría hablarse de una posible y amplia educación no formal (o no formalizada). En estos espacios el docente tiene poco o ningún control y eso, muchas veces, puede ser atemorizante. La mayor parte de la información que reciben en la actualidad nuestros estudiantes, la reciben a través de la comunicación tecnológica. Entonces, ¿cuál sería el rol de profesor en estos contextos? Seguramente su rol será otro y tal vez más importante que el desempeñado hasta ahora. Estamos convencidos de que el papel que cumple y cumplirá el docente siempre será fundamental.

¿Quién más apropiado que el docente para ayudar a sus estudiantes a aprender a pensar, a resolver problemas, a aplicar conocimientos, a interpretar las informaciones, a problematizarlas? ¿Quién mejor que el docente para guiar a sus alumnos en esos laberintos abrumadores en que muchas veces nos encontramos perdidos frente a la excesiva información que nos ofrece la sociedad actual? Ante este hecho, tanto los docentes como los estudiantes deberán desarrollar nuevas competencias que los ayuden a interpretar ese aluvión de información que nos invade hasta en las esferas más privadas pudiendo provocar, en muchos individuos, una hiperestesia, en el sentido de afectar su sensibilidad en forma dolorosa.

Esta realidad está requiriendo cada vez más un nuevo rol docente. El docente se deberá transformar más que en mero transmisor de contenidos disciplinarios en un agente de cambio. Ese cambio puede comenzar propiciando la problematización de los contenidos a través de la reflexión, del análisis riguroso, de la duda razonable… Al mismo tiempo también está requiriendo la creación de nuevos contextos de enseñanza y de aprendizaje.

Propósitos de este trabajo en función de los escenarios actuales

En nuestro caso, nos hemos centrado en el contexto de aula presencial sin desconocer que desde esta deberían poder proyectarse acciones que contemplen también esa aula expandida que se mencionó, entre otras cosas, utilizando la tecnología que los estudiantes manejan muy bien. Repensar el contexto de aula conlleva, entre otras cosas, ser consciente de los nuevos roles que debe cumplir el docente para afrontar los desafíos que en la actualidad se presentan.

Las generaciones que ingresan a las aulas universitarias en estos tiempos de enormes y aceleradísimos cambios vienen con *cargas* cognitivas, emocionales, sociales, culturales, de relacionamiento que son distintas a las de las anteriores. Las exigencias, las demandas que los acosan en estos momentos, son diferentes a las que se tenían años atrás. Incluso el lenguaje en el que se expresan parece estar reflejando una variedad lingüística propia de estos cambios y que suele estar desfasada de las variedades que utilizan generaciones anteriores. Todas esas diferencias seguramente pueden estar incidiendo negativamente en su trayectoria por las instituciones educativas puesto que, entre otras cosas, en la mayoría de los casos, no hay compatibilización con las variedades lingüísticas de las instituciones. Muchas veces nos enfrentamos, entre otras cosas, a códigos lingüísticos restringidos (Bernstein, 1988, 1993, 1998) o, al menos, distintos. Tal vez, en lugar de quejarnos de este hecho, nos correspondería intentar ampliar esos códigos, sobre todo en lo que refiere al lenguaje específico de cada disciplina, de cada profesión.

Todo esto necesariamente genera desencuentros y exige nuevos planteos por parte de los docentes interesados en llevar adelante una enseñanza responsable que promueva un aprendizaje de calidad. En estas reflexiones y replanteos es donde se evidenciaría con más fuerza el verdadero compromiso social que compete al educador.

Pertinencia didáctica de estudiar y analizar los contextos de aula

La pertinencia didáctica de la temática estaría dada, fundamentalmente, por su estrecha vinculación con las actividades de enseñanza y con los procesos de aprendizaje. En esta oportunidad, el foco de este trabajo está puesto en la enseñanza, dado que intenta interpelar directamente el rol del docente, que implica la preocupación por mejorar cada vez más sus enseñanzas con el fin de potenciar al máximo los aprendizajes de sus estudiantes. La habilitación de un clima propicio para que estas potencien aprendizajes autónomos, críticos y creativos sería, para nosotros, un punto neurálgico.

Lo más probable es que esta habilitación deba ser construida o reconstruida en función de la realidad del grupo o de la institución donde este está inserto. La creación de ambientes amigables o de bajo riesgo también podría vincularse con el intento de construir comunidades de aprendizaje potentes. En dichos ámbitos

(concordamos con Bain [2007]), todos tendrían algo que aportar y podría pensarse en una verdadera coconstrucción del conocimiento.

Implicancia personal con el tema

El interés por esta temática surge de la observación empírica cotidiana de distintas aulas universitarias (en distintos servicios). Esta observación *prima facie* indica que la habilitación, por parte de los docentes, de espacios de seguridad para el aprendizaje de sus estudiantes no es lo más común.

Por otra parte, encontramos autores de otros países preocupados por las mismas cuestiones, lo que parece indicar que es una preocupación recurrente no solo en nuestro medio sino también en otras partes del mundo. Algunos de estos autores formulan preguntas interesantes al respecto. Son estas coincidencias en las preocupaciones las que nos gustaría explorar con el fin de encontrar respuestas en los ámbitos de trabajo donde nos desenvolvemos.

En este sentido, nos parece interesante tomar como ejemplo las investigaciones realizadas por Bain (2007), que buscan encontrar las características más destacadas de «los mejores profesores universitarios». El autor, con su equipo, realiza estos estudios en universidades norteamericanas a lo largo de unos cuantos años. Luego de estos estudios, Bain (2007: 73) llega a conclusiones tales como que los mejores profesores universitarios son los que se hacen una serie de preguntas para llevar adelante sus tareas. Algunas de ellas se vinculan con: ¿Cómo crear entornos para habilitar lo que denomina un «aprendizaje crítico natural»? ¿Cómo hacer para introducir en esos entornos lo que se quiere enseñar? ¿Qué tipo de estrategias y tareas se deberían proponer para lograr un mayor aprendizaje?

De sus observaciones, entre otras cosas, se desprende que las tareas propuestas por los enseñantes son lo que él llama «tareas auténticas», que además de ser auténticas les resultan atractivas a sus alumnos. Esas tareas serían las que despertasen curiosidad y provocasen desafíos de tal magnitud que obligarían a los alumnos a cuestionar sus propias representaciones mentales, sus supuestos previos, su visión de la realidad.

Todas estas inquietudes y observaciones nos interesan, pero en este trabajo nos focalizaremos en una de ellas: ¿cómo poder crear, habilitar y sostener entornos seguros para el aprendizaje? Para Bain, *entornos seguros* son los que permiten «… que los estudiantes puedan probar, fallar, realimentarse y volver a probar» (2007: 73), sin temor a equivocarse ni miedo al ridículo.

Por otra parte, a estas preguntas agregaríamos: ¿Cuáles serían las estrategias didácticas que utilizan para hacerlo? ¿Cuáles serían los apoyos que los mejores profesores brindarían a sus estudiantes con el fin de lograr esos propósitos?

En definitiva, el problema que abordamos es el que surge de la observación de una tradición arraigada en las aulas universitarias: no es común, salvo excepciones no siempre conscientes, preocuparse por la creación de ambientes de bajo riesgo para los aprendizajes de los estudiantes.

Nuestro trabajo parte de esta premisa pero lo que intenta es buscar elementos que muestren que es posible habilitar estos espacios de aprendizaje a través de estrategias didácticas o mecanismos de apoyo utilizados por algunos docentes (sean o no conscientes de su finalidad).

Cuando educar es humanizar: la importancia del rol docente y sus riesgos

Nuestras concepciones educativas se enmarcan en una premisa básica que sustentamos a diario en nuestra tarea docente: educar es humanizar, puesto que la educación es específicamente humana y se encuadraría en lo que Vigotsky (1979) postuló como la «línea cultural del desarrollo». Sería en esa línea en donde se desarrollarían los llamados por él «procesos psicológicos superiores». Esta línea es la que nos separaría de las otras especies.

Entre todos los abordajes que pueden hacerse para enriquecer la premisa mencionada, en este trabajo se optó, como ya vimos, por uno que nos parece central: la búsqueda de estrategias didácticas y mecanismos de apoyo que utilizan los docentes para construir *ambientes de bajo riesgo* con el fin de facilitar y potenciar los aprendizajes de sus estudiantes, incluso más allá de la disciplina. Pero, antes de ello, nos parece pertinente hacer precisiones semánticas que nos proporcionarán algunos insumos para seguir adelante en estudios actuales y posteriores. Este sería uno de los propósitos fundamentales de este artículo.

Trabajar en el análisis de esta cuestión nos obliga a observar aspectos del trabajo docente que podrían estar vinculados con ciertas rupturas de tradiciones impuestas por algunos paradigmas que parecen haberse arraigado fuertemente en las instituciones educativas, en especial en las universitarias.

Se deberá tener en cuenta que para poder romper con esas estructuras o cadenas mentales, seguramente el docente se vea compelido a transitar otros caminos y orientar sus cursos por otras rutas, muchas veces desconocidas, lo cual puede generar inquietud e incertidumbre. Ello conllevaría riesgos tales como que sus esfuerzos no sean bien entendidos ni siquiera por sus propios estudiantes (Biggs, 2005). Incluso, como dice Tizio (2008), se deba pensar en «Reinventar el vínculo educativo», como dice desde el título de su libro.

En ese sentido, se requeriría coraje y, como dice Hargreaves (2003b), «cierto grado de valentía» que permita al docente atreverse a probar, arriesgarse y exponerse utilizando tipos de intervenciones didácticas alternativas. Atreverse no es tarea sencilla, sobre todo si se trata de algo desconocido. Kant ya en el siglo XVIII hace referencia a cuestiones de este tipo y acude con bastante frecuencia a una frase latina que se populariza en las universidades de su tiempo: *Sapere aude.*[4]

La búsqueda de nuevos caminos (y algunos no tan nuevos pero, tal vez, resignificados) que pueden implicar altas dosis de ansiedad, de riesgos y de exposición,

4 '¡Atrévete a pensar!', también interpretada como '¡Ten valor de usar tu propia razón!'.

no siempre es bien comprendida por los demás. Posiblemente ponga al docente en situaciones imprevistas, obligándolo a repensar constantemente su rol, a cambiar de rutas en sus actividades concretas dentro del aula, a apelar constantemente a su inventiva y a su creatividad… Es posible, sin embargo, que estos «obstáculos» lo lleven a liberarse de sus propios rituales, a hacerse más creativo, más innovador y, al mismo tiempo, le permitan habilitar una mayor libertad para el aprendizaje y para la creatividad de sus estudiantes.

El propósito general que impulsa los trabajos de investigación o exploración que se están llevando adelante en este sentido es, básicamente, observar, registrar, describir, analizar, experimentar e intentar comprender algunas estrategias metodológicas utilizadas por distintos docentes universitarios. Asimismo, se intenta ver cómo se alienta la utilización de distintos medios tecnológicos que puedan resultar interesantes, significativos y que despierten una motivación intrínseca en los que aprenden. El fin último sería el de ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje permanente, para toda la vida, que les resulte significativo y los motive a seguir aprendiendo. En este sentido, la intención es hacerlo partícipe de su propio aprendizaje. Parafraseando a Meirieu (1998), se puede decir que cuando el aprendiz está motivado para aprender, cuanto más aprende, más deseo tendrá de seguir aprendiendo.

Estas observaciones ya han proporcionado algunos resultados pero, al ser un estudio de largo aliento, se deberá seguir observando en distintos espacios, con distintos docentes y estudiantes, en situaciones reales de aula.

Lo que pretendemos exponer en este trabajo son algunos fundamentos teóricos acerca de la temática seleccionada, así como algunas conclusiones parciales de lo que se ha visto hasta el momento en clases de estudiantes de grado y de estudiantes de posgrado. En principio, consideramos este trabajo como un soporte teórico en el que se enmarcan nuestras actividades, que se vincula con otros trabajos que hemos realizado y estamos realizando en torno a las prácticas de intervención metodológica, prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el nivel superior.

Aunque, en sí mismo, el estudio del contexto de aula no se trate concretamente de una de las prácticas de enseñanza, podría ser un requisito *sine qua non* para que puedan llevarse a cabo con éxito.

Referentes importantes

En este apartado se intenta ofrecer un marco teórico desde las investigaciones y estudios que se vienen realizando en distintos países e instituciones en torno a la temática de los contextos de aula para llegar, luego, a formular algunas reflexiones y conclusiones fruto de nuestra propia indagatoria y experiencia en las aulas universitarias en cuanto a repensar y resignificar el contexto de aula y su importancia.

Se puede decir que el estudio de los ambientes de aula no es nuevo, puesto que encontramos que son varios los autores que lo abordan de una u otra forma, como por ejemplo Bain (2007), Meirieu (1998), Vacca y Linek (1992) o Biggs (2006), entre otros. Lo que no abunda en la bibliografía estudiada hasta ahora son las referencias concretas acerca de las estrategias o mecanismos de intervención didáctica que se vinculen con esas ideas, sobre todo en nuestro medio. Si existen, sería bueno realizar un apoyo teórico que las sostenga. En nuestro caso intentamos realizar algunos aportes en ese sentido.

Nos interesa abordar este tema a partir lo que consideramos su pertinencia, tanto didáctica como social. Didáctica, porque sin duda se trata de un tema que apela a la interacción en las aulas, no solo en relación con la cuestión epistemológica vinculada a las disciplinas sino también a otros aspectos que hacen a la relación social, la microfísica del poder que se da en ellas, etc. Encontramos gran pertinencia social porque lo que sucede en las aulas tiene grandes repercusiones en las vidas individuales (por ejemplo, el tema de la autoestima del individuo), lo que conlleva repercusiones en lo social.

En especial, quisiéramos ofrecer fundamentos teóricos y, sobre todo, epistemológicos que permitan a los docentes tomar conciencia de la necesidad de profundizar estas cuestiones desde las aulas universitarias. En realidad, es difícil determinar si nuestro estudio comenzó desde la teoría o desde la preocupación surgida a partir de la práctica de aula. Esto no sería fundamental pues, como sostiene Oszlac,[5] comenzar a estudiar un tema por la teoría es una opción, pero no existe la obligación de hacerlo siempre así. En este caso, a pesar de empezar por analizar el marco teórico, la preocupación surgió de las observaciones de la práctica misma. De todas formas estamos convencidos de que la práctica alimenta a la teoría y viceversa en lo que conformaría una verdadera *praxis*.

Nos encontramos con autores diversos que abordan estos tópicos, ya sea en forma central o tangencial, desde distintas perspectivas teóricas pero que, de alguna forma, coinciden en ciertos aspectos centrales de la cuestión. Se encuentran alusiones interesantes vinculadas de una u otra forma con el tema propuesto. Sin embargo, estas son puntuales y no vinculadas con el nivel universitario. Si bien en el Movimiento de la Escuela Nueva (principios del siglo XX) se pueden rastrear autores que rozan la temática, esta se centra casi exclusivamente en la educación infantil. Es recién a fines del siglo pasado cuando se encuentran referencias claras en torno a la creación de los ambientes mencionados a lo largo del presente documento.

Para avanzar en el tema consideramos necesario realizar algunas precisiones conceptuales y semánticas con el fin de determinar con más claridad los aspectos que interesan. Para ello es importante enunciar algunas ideas acerca del escenario

5 La relevancia de comenzar un estudio por la teoría es relativizada por Oszlak (2011).

inmediato en el que se mueven tanto los enseñantes como los alumnos: *el ámbito o contexto de aula.*

Hay ambientes y ambientes

Cuando empezamos a preocuparnos por el tema encontramos algunos autores que, en una línea similar, fundamentan teóricamente estos tópicos. Entre ellos encontramos a Meirieu (1998), quien considera que la construcción de espacios de seguridad para los aprendices sería una de las dos responsabilidades fundamentales del enseñante. Para él habría, en las actividades de enseñanza, dos desafíos básicos que son de competencia primordial del docente:

- El primero sería el de habilitar espacios liberados de ciertas cadenas mentales que pueden estar esposando la mente tanto de los estudiantes como de los docentes, espacios de seguridad para todos los implicados en la enseñanza y en el aprendizaje.
- El segundo desafío sería que el docente ponga a disposición de los que aprenden toda su energía, la energía necesaria para moverlos, empujarlos hacia la búsqueda de nuevos saberes, hacia el desafío de la creatividad.

En las instituciones educativas, es el docente en su rol, tanto el «asignado como demandado» (García-Valcárcel y otros, 2001), quien puede habilitar y afrontar estos desafíos, propiciando el surgimiento de comunidades educativas de apoyo real. Ello implica una enorme responsabilidad y compromiso puesto que es él quien podría potenciar u obstaculizar una forma de aprendizaje autónoma y creativa.

Tal vez haya que hacer algunas aclaraciones en torno al enunciado de Meirieu que aparece en el primer desafío planteado, en el que alude a que estos espacios de seguridad se deben establecer tanto para docentes como para alumnos. Surge, en esa expresión, la enseñanza. Si bien es cierto, como dicen García-Valcárcel y otros (2011), que es el docente quien puede habilitar estos espacios, entre otras cosas, por su «rol asignado», puede que surjan emergentes desde los propios estudiantes que distorsionen esas intenciones. La aparición de alumnos cuyo rol sea el de «saboteadores» (Souto, 1993, 2000) puede distorsionar las intenciones de los docentes. Es posible que esos casos (en general puntuales) requieran estrategias diferentes a las que pueden ser utilizadas en forma más general. La creatividad y la fortaleza del docente serán puestas a prueba, a veces muy duramente. Esos casos tal vez sean los más desafiantes aunque impliquen grandes dosis de desgaste personal. Seguramente las rutinas pensadas incluso para el cambio, deban revisarse y volver a revisarse.

Por otra parte, K. Robinson sostiene a lo largo de su producción,[6] al igual que Meirieu (1998), que necesitamos una revolución en la educación. Se necesitan innovaciones fundamentales que rompan con la tiranía de la rutina, puesto que

6 Se especifican en el apartado «Recursos electrónicos» las obras y conferencias consultadas de Robinson.

los dogmas utilizados en un pasado que puede pensarse como «silencioso» serían inútiles para afrontar un presente «tormentoso» y lleno de incertidumbres como el que estamos viviendo. El autor considera que las comunidades humanas están formadas por una multiplicidad de talentos creativos e innovadores. Y, lo más importante, según él, es que la propia supervivencia de estas comunidades dependería, justamente, de esa variedad de talentos creativos.

Afirma que existe una extraordinaria creatividad humana que estaría siendo extinguida por las instituciones educativas a medida que se avanza en ellas. Esa extraordinaria creatividad humana sería la que nos diferencia de las demás especies. En este sentido, siguiendo sus ideas, la atención al desarrollo de la creatividad en el ser humano sería tan importante como la atención a la alfabetización (tal como se ha entendido tradicionalmente).

Si existe esa extraordinaria creatividad en los seres humanos, ¿por qué no se manifiesta más a menudo? Tal vez sea más fácil comprender el fenómeno si se sigue una línea de continuidad de tipo ontogenético. Los niños pequeños, en general, no tienen miedo a equivocarse y por eso pueden ser más creativos. Al parecer, a medida que crecemos y nos institucionalizamos, vamos perdiendo esa capacidad de asombro-valentía para encarar situaciones desafiantes y problematizadoras. A medida que avanzamos parece aumentar el temor a correr riesgos, sobre todo en lo que refiere a expresar y llevar a cabo ideas, ya sea por miedo a equivocarse, a hacer el ridículo, a las reprimendas o a otras exposiciones que lo dañen. En ese sentido, las afirmaciones de Robinson (2009) son más severas cuando sostiene que las instituciones matan la creatividad.

Sostiene que la formación del ser humano no debería ser considerada un proceso mecánico tal como parece venirse dando desde hace tiempo. En este sentido, a través de una ilustrativa metáfora agrícola afirma que la formación del ser humano debería ser similar a un proceso «orgánico». Propone que cambiemos nuestras metáforas actuales de ver la educación como manufactura, por metáforas de tipo agrícolas. Adherimos a la idea del autor acerca de que el ser humano no puede ser un producto manufacturado. Coincidimos también con Meirieu cuando, en su libro *Frankenstein educador* (1998), advierte del peligro de ver la educación como una «fabricación».

Cuando Robinson (2009) habla del «florecimiento humano» afirma que este no se puede predecir. Por ello, el docente, al igual que el agricultor, lo único que podría hacer sería *crear las condiciones* para que ese «florecimiento» comience y luego propiciar en forma constante y sostenida su avance aunque no esté totalmente seguro de lo que podrán lograr sus estudiantes.

En ese sentido, podría hacerse una analogía con lo que sostiene Fenstermacher (1989) en cuanto a que el docente cuando enseña hace su mejor intento para que otros aprendan y espera que así sea pero nunca puede estar seguro de que eso ocurra. Para él, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no sería de origen causal sino de origen ontológico (se espera que…). Nunca estaremos seguros de si lo

que queremos que nuestros alumnos aprendan lo estamos comunicando en forma adecuada, diciendo lo que queremos decir; de si los estudiantes lo comprenden del mismo modo que nosotros; de si todos aprenden lo que intentamos enseñarles; de si lo aprenden parcialmente; de si no aprenden casi nada; etcétera.

En definitiva, distintos autores coinciden en diversos aspectos que tienen relación con la temática que nos interesa. Robinson (2009) propone que deberíamos pasar de un modelo «manufacturero» basado en la linealidad, la conformidad y el agrupamiento de personas, a un modelo que se base más en los principios de la agricultura. Meirieu (1998) sostiene que la educación no puede ser considerada como la fabricación de un ser humano.

Ámbito de aula y responsabilidades del docente

Al referirnos al ámbito de aula, estamos pensando, al igual que Souto (1993), en relaciones grupales donde el «animador» sería el docente. En ese sentido, coincidimos con lo que sostiene Davini en cuanto a que «… la labor de los docentes supone que se desenvuelvan como coordinadores de grupo: la situación de aula es una situación grupal» (2008: 130). Sin embargo, consideramos que el papel de los docentes va mucho más allá de desenvolverse como simples coordinadores del grupo. Su papel y su responsabilidad están fuertemente vinculados a la potenciación (o no) de los aprendizajes de sus estudiantes. Este papel se podría apreciar, según algunos autores, en las interacciones educativas que se dan en el aula. Es por ello que nos parece interesante lo que expresa Max Marchand al respecto cuando afirma:

> El examen de las interacciones afectivas del educador y del alumno revela que la vida de relación educativa está sometida, sobre todo, a la predominante iniciativa del primero. El educador, que es el animador de la «pareja», le imprime caracteres peculiares y es quien, por su sola presencia y por la actitud que adopta desde el comienzo, suscita las reacciones del alumno (Marchand citado por Allidière, 2004: 39).

Por otra parte, ni el docente ni sus alumnos están aislados. Cuando nos referimos a las instituciones formales de educación, tendremos que verlos como parte de un contexto más amplio. En ese sentido, Sarason (2002: 92) nos advierte que una clase va más allá de sus simples paredes. Se encuentra formando parte de una institución y esta última está dentro de un sistema educativo más amplio. No se podría comprender cabalmente su funcionamiento si no se enfoca el problema teniendo en cuenta esta realidad.

Tenemos claro que el aula no es un espacio cerrado y que su espacio, tanto físico como semiótico, se expande y tiene un fuerte impacto en la sociedad toda. Al mismo tiempo, es innegable que en el aula se evidencia una verdadera «polifonía» de voces. Cada actor del grupo, tanto docentes como estudiantes, cuando se expresa, cuando actúa, lo hace a través no solo de sus historias académicas, sino a través de sus historias de vida. Es allí donde se reflejarán las voces de los padres,

de los familiares, de los amigos, etc. (Allidiére, 2004). Todas estas consideraciones hacen del aula, sobre todo del aula universitaria, un ámbito social sumamente complejo.

Ámbito o contexto de aula como ambiente de seguridad

Algunos autores, entre los que se destacan Vacca y Linek (1992), sostienen que aunque el docente utilice estrategias didácticas consideradas potentes, estas no llevarán al éxito a menos que ofrezcan un «ambiente de bajo riesgo» o un ámbito amigable de convivencia en las aulas. Para ellos, el contexto de aula no es un tema menor sino central en los éxitos o fracasos de la enseñanza. Pero, ¿qué sería un «ambiente de bajo riesgo»? La respuesta depende de cada autor que, de una forma u otra, aborda, aunque sea tangencialmente, el tema.

Al respecto, nos interesa especialmente lo que sostienen Vacca y Linek (1992), porque fue a partir del conocimiento de sus trabajos en la década del noventa que nos pusimos en contacto por primera vez con esta expresión y es desde entonces que estamos abocados a estudiar estos fenómenos, tal como aparecen en distintos trabajos nuestros.

Los autores parten de una definición de la expresión *ambiente de bajo riesgo* que nos resulta de particular interés y es la siguiente:

> Definimos un ambiente de «bajo riesgo» como una atmósfera libre de presiones para ofrecer un desempeño pulido en las etapas iniciales […] Un ámbito de bajo riesgo es aquél en que los alumnos se sienten libres para expresar sus ideas. En las etapas expresivas, el pensamiento debe ser aceptado, valorizado, cuestionado y explorado, pero no debe ser criticado ni evaluado. Esto significa que el docente y los otros alumnos deben actuar como comunidad educativa de apoyo (Vacca y Linek, 1992: 191).[7]

Los autores hacen otras consideraciones que tienen que ver con la creación de estos ambientes. Por ejemplo, que cuando se intenta crear una atmósfera de este tipo, la primera y primordial tarea del docente debe consistir en definir su papel, su rol en el aula en todo momento. En ese sentido, es fundamental aclarar a sus alumnos cuáles son los momentos en los que está actuando como «facilitador» y cuáles son aquellos en los que está haciendo de «juez» (ejemplo, en una evaluación que busca acreditar). Vacca y Linek (1992) sostienen que el enseñante debería actuar como «facilitador» la mayor parte del tiempo.

Estas consideraciones no significan que se renuncie, por ejemplo, a la evaluación de los aprendizajes ni a los análisis críticos correspondientes sino que se debe obrar sin trampas, con la ética y la honestidad intelectual que corresponde. Para ello, se les debe aclarar a los estudiantes qué rol ha asumido el docente en cada momento de su actividad como enseñante, con el fin de que sus estudiantes

7 Sus trabajos se vinculan con la adquisición de la lectura y de la escritura pero se pueden hacer extensivos a los demás saberes, contenidos curriculares y otros aspectos.

puedan interactuar en cada caso sabiendo a qué atenerse, con un alto grado de confianza y de seguridad.

Hacer lugar para el otro

Es razonable pensar que el enseñante no siempre puede desencadenar los aprendizajes de sus estudiantes pero eso no significa que se resigne a la impotencia. Felizmente, como dice Meirieu (1998) no puede actuar directamente sobre las personas pero sí puede hacer otras cosas importantes, idea que compartimos completamente. Una de las cosas que puede y debería hacer es crear y ofrecer situaciones propicias para los que aprenden. En ese sentido, una de sus tareas principales sería la de esforzarse por crear espacios que los recién llegados puedan ocupar. Esos espacios deberían construirse con el fin de que fuesen lo más libres y accesibles posibles para que el que llega pueda apropiárselos, desarrollarse en ellos compartiéndolos con los demás.

El autor utiliza una metáfora en forma de un moderno mito para ejemplificar sus ideas teóricas, que desarrolla en su obra *Frankenstein educador* (1998). De su lectura se desprende que serían esos espacios y su accesibilidad, así como el apoyo de los demás, lo que le faltaría al ser que se describe en el mito de Frankenstein. Ese ser no tiene un lugar, ningún espacio donde crecer bajo la mirada y el andamio de un educador. En este caso, la máxima que propone el autor es la de «Hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo» (Meirieu, 1998: 84). En el caso de Frankenstein esto no se cumple y el ser en formación queda sin apoyos, sin puntales para poder contar con referentes y referencias que lo ayuden a integrarse a la comunidad humana. El abandono resulta fatal pues supone que no hay lugar para él. Eso es lo que podría estar pasando con muchos jóvenes que no han encontrado un espacio de seguridad, que no han encontrado adultos capaces de ayudarlos sin obligarlos a someterse y, de pronto, se encuentran ante la obligación de ser autónomos.

Como consecuencia de sus reflexiones en torno a este tema es que Meirieu sostiene lo que llama la quinta exigencia para una revolución copernicana en pedagogía. Para él, la exigencia

> … consiste en no confundir el no poder de educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo» (1998: 85).

Clima de aula

Litwin aborda el tema desde la perspectiva de lo que denomina «clima de aula» (2008: 58), considerando que una buena convivencia en el aula debe ser alentada por el docente para que se transforme en formativa para los estudiantes. Para ella

sería cuestión de reflexionar acerca de la mejor forma de favorecer el placer de compartir el espacio de estudio y del entretenimiento en las instituciones educativas.

Este clima de aula debería contemplar también otras cuestiones tales como la violencia, simbólica o física, que se viene constatando en distintos lugares del mundo. En ese sentido, también otros autores se manifiestan (Giorgi y otros, 2012) y dicen que se deberían buscar propuestas, desde las aulas, que favorezcan la creación de ambientes respetuosos que fomenten la ayuda mutua y la colaboración en lugar de la competitividad «salvaje» a la que parece que nos estamos acostumbrando cada vez más.

Litwin insiste en la responsabilidad que le compete a los docentes en el aula en cuanto a consolidar un espacio de buena convivencia. Consideramos que estaría en la misma línea de pensamiento que venimos desarrollando y que compartimos con diversos autores ya citados. Siguiendo con esa misma línea, nos parece interesante citar a la autora cuando habla de la responsabilidad de los docentes, porque tal vez algunos de los aspectos mencionados nos sirvan de parámetros a la hora de observar las clases y las interacciones que se dan en ellas.

> … la conducta de los docentes aparece sosteniendo un lugar en el que se plantean y afrontan los problemas. Nada va a sustituir la conversación, la escucha de voces y razones diferentes, el consuelo, la demostración de simpatía y el ofrecimiento de ejemplos de otras escuelas con diferentes resoluciones y problemas que permitan repensar con mayor perspectiva lo acontecido en el aula (Litwin, 2008: 59).

Al mismo tiempo, Litwin considera que el clima de aula también se sostiene con rituales y ceremonias, relatos de vidas ejemplares, etc. A lo largo de su obra analiza algunas prácticas del trabajo docente que podrían colaborar en la construcción de un clima educativo formativo tendiente a una adecuada convivencia.

Algunos hallazgos que nos parecen interesantes

Los estudios que nos competen se vienen realizando a lo largo del tiempo (en forma diacrónica). Se han tenido en cuenta, en forma sistematizada, más de cuatro grupos (uno por año, cada uno dos semestres consecutivos). Sin embargo, los estudios en sí mismos se vienen desarrollando desde hace más tiempo aunque no hayan sido tan sistematizados como los realizados actualmente.

El marco conceptual expuesto anteriormente iluminó nuestras actividades didácticas y nos permitió observar ciertas conductas y actividades que desarrollaban los estudiantes (y los docentes). Estas actividades, conductas y procedimientos no se explicaban totalmente a partir de dicho marco, por lo que fue necesario pensar en otras categorías de análisis. Muchas de las actividades se fueron creando en el camino, de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Es por ello que las estrategias metodológicas utilizadas no pudieron ser exactamente las mismas para todos los grupos, aunque lo fundamental estaba presente. Ello podría dificultar un

estudio comparativo (que no fue nuestro propósito). El interés principal estaba en saber cómo reaccionaba cada grupo a las distintas propuestas de coparticipación en el aprendizaje, que comprende tanto el coaprendizaje como el autoaprendizaje. Ello incluye la evaluación considerada como una práctica más de enseñanza con el propósito de ayudar al logro de un aprendizaje profundo, que conlleva evaluaciones de los aprendizajes acordes con las propuestas de enseñanza: coevaluación, autoevaluación, tareas de metacognición…

A partir de estos estudios se ha podido llegar a interesantes conclusiones primarias que dieron lugar a la formulación de enunciados teóricos e, incluso, a categorías de análisis que deberían profundizarse para seguir adelante con la búsqueda de nuevas prácticas de enseñanza con el fin de potenciar aprendizajes en esos espacios amigables, de bajo riesgo, críticos naturales…

Estas conclusiones preliminares pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- *Los contenidos conceptuales son necesarios pero no suficientes.* Trabajar en un ambiente de bajo riesgo, amigable, distendido no quiere decir que haya falta de rigurosidad en los contenidos más conceptuales. Sin embargo, lo que sí se observó es que los contenidos conceptuales por sí solos no alcanzarían para lograr ciertos objetivos que tienen que ver con la formación integral del ser humano. En ese sentido, se deben contemplar, entre otros, aspectos tales como: las actitudes (tanto hacia la asignatura, hacia las tareas, como hacia sí mismo y hacia los demás) y, sobre todo, los aspectos afectivos que se evidencian muy fuertemente en este tipo de trabajos. Entre otras cosas, se debe lograr superar la idea de amenaza que este tipo de prácticas (que implican mucha exposición) puede significar para los estudiantes.
- *Logro de aprendizajes profundos como proceso recursivo.* Habilitar ambientes de este tipo es importante para lograr aprendizajes profundos y ello solo se puede ver en un proceso más que en una situación puntual, ya que requiere un aprendizaje recursivo que se va dando en forma espiralada. Pudo observarse que ese proceso varía según la conformación del grupo y de sus integrantes.
- *Romper con la desconfianza.* Habilitar ambientes de bajo riesgo en ámbitos superiores, en principio, no resulta tan fácil como parece. Todo hace pensar que existe un preconcepto muy arraigado en los estudiantes acerca de una cierta «pedagogía de la sospecha». Cuando se les pregunta por qué desconfían, afirman que su desconfianza proviene básicamente de los docentes, quienes siempre son los que dudan de ellos. Parecería que esta situación de sospecha constante se daría también, en forma especular, en los estudiantes. En los distintos diálogos, reflexiones, y trabajos grupales, aparecen estas inquietudes de los estudiantes traducidas, en algunos casos, en preguntas como las que siguen: ¿Qué querrá este

profesor cuando plantea esta forma de trabajo en la que puedo ofrecer libremente mis opiniones? ¿Vendrá luego la penalización? Se aprecia una sospecha constante y un cierto temor a actuar sin restricciones, incluso a exponer su pensamiento con total libertad. ¿Qué hago con esta libertad que me ofrecen, a través de la cual puedo plantear la temática que me interesa, problematizar a ciertos autores, ciertos paradigmas, etcétera?

- *La importancia de un docente alentador.* El papel del docente en este proceso de aprendizaje enmarcado en un ambiente de bajo riesgo es fundamental, no solo por las obligaciones que le competen en su rol asignado sino también como motor para promover aprendizajes auténticos. Cumplir un rol alentador en todo momento es fundamental para ofrecer seguridad a los estudiantes en sus capacidades. Esto no quiere decir que todo vale sino que de todo se aprende, hasta de los errores, y que ellos son capaces de hacerlo, sea solos o en conjunto. Hacer reflexionar al otro sobre lo que expone o manifiesta, intercambiar ideas acerca de esto, compartirlo con los compañeros, etc., es fundamental.
- *Sentido de otredad, respeto por todos.* Un docente que acepte el desafío de habilitar espacios de aula de este tipo debe estar preparado para que la libertad que le otorga al otro sea bien interpretada y que, al mismo tiempo, sea fructífera. En nuestros seminarios, una de las premisas que se establecían era que todas las opiniones eran dignas de respeto y de ser oídas. Sin embargo, debían estar muy bien fundamentadas y no alcanzaba con la mera opinión que no respondía a una argumentación sólida. O sea, igual que los autores que tratábamos, se problematizaban las opiniones de los demás hasta encontrar evidencias de lo que se sostenía. Un ejemplo típico que se daba en todos los grupos era el que se planteaba a través de una pregunta crucial: «¿Es la enseñanza específicamente humana?». En todos los grupos surgieron respuestas diferentes en torno al sí o al no. Durante un determinado tiempo se tenía que investigar en fuentes confiables (culturales, antropológicas, educativas, históricas, etc.) y volver a tratar el tema en un debate en el que se debían mostrar las evidencias encontradas (a través de videos, presentaciones, libros…).
- *El proceso de madurez es importante.* Lo que pudimos observar es que no todos los estudiantes, por avanzados que estén en sus carreras, están suficientemente maduros como para interactuar en una verdadera comunidad de aprendizaje en la que todos son escuchados y se puede problematizar y argumentar con el respeto que se debe.
- *Confianza en lo que cada uno puede aportar.* Nuestras reflexiones, realizadas junto con los alumnos con los que hemos trabajado en distintos semestres, nos llevan a la idea de que su larga escolaridad no los ha liberado sino que los ha hecho temerosos de su propio saber. Temen arriesgar por miedo al ridículo o, incluso, a la reprobación, a la penalización.

- *Estudiantes conflictivos.* En algunos casos (en general, pocos) el docente se ha tenido que enfrentar a alumnos que se sentían contrariados con un modo de vínculo docente-alumno y alumno-alumno que podía quitarles cierto protagonismo (mal entendido). En algunos de estos casos, podían transformarse en verdaderos saboteadores de la actividad de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Lo que se ha observado es que en la mayoría de estos esporádicos casos, la actitud parece corresponderse con un cierto sentido de amenaza.
- *Metodologías que pueden propiciar el trabajo en ambientes de bajo riesgo.* Las mejores metodologías que encontramos para llevar a cabo este emprendimiento fueron las que tienen que ver con trabajos colectivos, resolución de problemas, exposiciones e intercambios grupales e, incluso, la coparticipación en la elaboración de currículos compartidos (como pasaba en el segundo seminario, donde ya llevábamos juntos un semestre). En este sentido, podría decirse que para este tipo de apuestas haría falta un conocimiento previo de los integrantes del grupo, incluyendo a los profesores. En nuestro caso tal vez sea más complejo, puesto que se trata de seminarios de docencia en los que participan estudiantes de las más variadas disciplinas (Filosofía, Historia, Lingüística, Letras, Antropología, Ciencias de la Educación, etc.). Ello también tiene sus ventajas puesto que las perspectivas que ofrecen estos estudiantes, sobre todo los que no saben de Educación, son muy enriquecedoras y hasta, podríamos decir, frescas. Consideramos que otra de las ventajas que tenemos es que se trata de grupos numéricamente pequeños, lo que facilita un conocimiento mucho más profundo entre los miembros del grupo.
- *Fuerte sentido de pertenencia.* Otra de las cosas interesantes que observamos es el sentido de pertenencia que surge a lo largo de los dos cursos (en general siempre son los mismos estudiantes ya que para cursar el segundo seminario de debe haber cursado el primero). La cuestión de pertenencia se aprecia en distintas manifestaciones: la ayuda que se brindan unos a otros y al propio docente, ya sea a través de la tecnología con el fin de preparar videos, presentaciones, datos y enlaces, así como en las presentaciones a los compañeros (quienes participaban preguntando, coplanificando, coevaluando, etc.). Claro que, como se mencionó, esto es fruto de un proceso y también se debe decir que no todos los estudiantes se integran con la misma intensidad y compromiso.
- *Pertenencia, duelos…* Lo que se ha podido apreciar a lo largo de los distintos años que trabajamos de esta forma es que el grupo hace lo que puede denominarse un duelo en el momento de finalizar los cursos. Muchos de ellos siguen manteniéndose en contacto e, incluso, vienen como oyentes a los cursos que se dan al año siguiente. Algunas manifestaciones verbales al momento de hacer los foros de reflexión final, sobre todo de parte

de los estudiantes más temerosos de participar, fueron del tipo: «Nunca pensé verme tan contenido por parte del grupo y del docente». «Así no me importa que me evalúen porque aprendo de los errores, de las distintas posibilidades que tenía para abordar el tema…».

- *Perder el temor a arriesgar.* Lo más importante: finalmente, todos se sienten con fuerzas para arriesgar en propuestas que llevan adelante y que son analizadas entre todos. Se sienten respetados, tenidos en cuenta y valorados. Algunos grupos se han integrado a proyectos de escritura con el fin de socializar tanto sus experiencias en estos seminarios como lo que han podido aplicar en sus clases (cuando están ejerciendo la docencia).
- *Factor emocional a flor de piel.* Algunas de las cosas que se desprenden de estos estudios es que el factor emocional, el factor humano está siempre presente y el equilibrio es muy frágil, por lo que el docente debe atender también estos aspectos cuidando tanto su accionar como el de los demás integrantes del grupo.

Conclusiones preliminares

Como se mencionó con anterioridad, nuestro interés se centra en algunos aspectos que pueden ser observados dentro de las propias aulas. En particular, nos interesa centrarnos en el rol que cumple el docente universitario y, más concretamente, en el tipo de estrategias didácticas que utiliza (consciente o inconscientemente) para que el ambiente de aprendizaje sea riguroso y exigente pero, al mismo tiempo, amigable y lo más seguro posible para los estudiantes e, incluso, para sí.

> Cada profesor, como cada institución en su conjunto, crea un «clima» de aprendizaje mediante las interacciones formales e informales con los alumnos. Este clima tiene que ver con la forma que ellos y nosotros tenemos de sentir las cosas y esto, naturalmente, tiene efectos positivos o negativos sobre su aprendizaje (Biggs, 2006: 87).

La idea es que este podría ser uno de los aspectos centrales para potenciar el acercamiento de los estudiantes al conocimiento, a los contenidos curriculares y hasta a la propia institución. La habilitación por parte del docente de ambientes distendidos, de bajo riesgo, amigables, crítico naturales podría ser central para lograr aprendizajes que permitan a los estudiantes construir sus propios sistemas de representación mental. Estrategias que involucren la problematización individual y compartida del conocimiento, la explicitación de dudas, los intercambios con los docentes y entre los propios pares parecerían tener efectos potentes en esta búsqueda. Ambientes de este tipo, como dice Robinson (2009), ayudarían a estimular la creatividad y la autonomía de pensamiento. Tal vez, como sostienen los distintos autores que exploran estos temas, permitiría a los estudiantes atreverse a pensar por sí mismos, a confiar en sus capacidades y en su entendimiento. Para ello parece ser necesaria la habilitación de un espacio propicio.

La búsqueda de una enseñanza responsable, de una buena enseñanza, presupone un cuerpo docente de expertos en el conocimiento disciplinario. Sin embargo, el saber la disciplina, si bien es necesario, no es suficiente para saber enseñarla. O sea, no alcanza saber la disciplina para saber enseñar (Hernández y Sancho, 1996). Por ello es necesario complementar ese aprendizaje específico de las distintas disciplinas científicas con una formación básica en las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje dentro de un contexto específico (en el presente caso, el contexto de aula).

Sin duda, es poco probable alcanzar niveles de excelencia en los aprendizajes de los alumnos si el docente no comprende cómo es y cómo aprende el estudiante actual, un sujeto sometido a múltiples presiones y a una gran carga de información y, al mismo tiempo, con fuertes necesidades de afecto y de referentes, como dice Meirieu, desde el título de su libro: «Referentes para un mundo sin referentes» (2004).

Lo que sí es claro es que el mundo en el que nos tocó vivir se ha complejizado tanto que los desafíos que impone a la educación pueden transformarse en cargas de responsabilidad difíciles de abordar y sostener. Las nuevas generaciones tienen intereses diversos, expectativas con la que no siempre coinciden las instituciones de educación formal. ¿Cómo hacer más estimulantes los contenidos para los estudiantes? ¿Cómo despertar sus intereses? Pero, sobre todo, ¿cómo implicarlos en su propio aprendizaje y su propia formación? Tal vez, comenzar por replantearnos ambientes de aprendizaje crítico naturales, amigables, de bajo riesgo, como se ha visto a lo largo de este texto, puede ser un buen comienzo para habilitar y potenciar aprendizajes profundos y potentes en nuestros estudiantes. En este sentido, consideramos que estamos ante un gran desafío que no podemos eludir.

A nuestro criterio, todo lo expuesto, y mucho más, requiere un fortalecimiento del colectivo docente para afrontar estos desafíos. En ese sentido, la enseñanza universitaria (así como el resto de la enseñanza) debería atender, como una cuestión prioritaria, los aspectos pedagógicos y didácticos que involucran no solo la formación académico-profesional del estudiantado sino también la toma de decisiones en relación con los planes de estudio, los programas, la selección de cargos docentes, la evaluación de su desempeño, las condiciones reales de ingreso de los estudiantes para poder «hacerles un lugar»… Y, de acuerdo a lo planteado para esta ocasión, se debería tener especial cuidado en habilitar contextos de aprendizaje que ofrezcan oportunidades de aprender sin miedo y con creatividad. Esta premisa, como vimos, incluiría también a los docentes.

Bibliografía[8]

Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno.* Buenos Aires: Biblos.

Ausubel, D. y otros ([1976] 1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Ciudad de México: Trillas, 1.ª ed. en español.

Bain, K. ([2004] 2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia: Universidad de Valencia, 2.ª ed. en español.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control.* Madrid: Akal.

——— (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

——— (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea, 2.ª ed.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Burbeles, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Caamaño, C. (2008). «Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad». *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 2, n.° 15, pp. 91-114, diciembre.

——— (2009). «En busca de una enseñanza responsable», en Caamaño, C. (coord.) ¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Montevideo: fhce, Universidad de la República.

——— (2011). «Proyecto práctico de co-construcción: un curriculum. Una experiencia que interesa», en Caamaño, C. (coord.) *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia.* Montevideo: Magró.

Cardinale, L. (2013). *La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica.* Neuquén: durza-Universidad Nacional del Comahue.

Castells, M. (1997-2011). *La era de la información. La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, 3 volumenes. Madrid: Alianza.

Chevallard, Y. ([1991] 1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, A. (2008). *Pensar la didáctica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Edelstein, G. (1996). «Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo», en Camilloni, A. W. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher, G. ([1986] 1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza, II. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.

——— y Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo xxi.

Fromm, E. (2003). *El miedo a la libertad.* Buenos Aires: Paidós.

García-Valcárcel, A. y otros (coord.) (2001). «La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional», en García-Valcárcel, A. *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Giorgi, V. y otros (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos.* Montevideo: Ediciones Trilce-csic, Universidad de la República.

Hargreaves, A. y otros (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

——— (2003a). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Octaedro.

8 En este capítulo se presenta la bibliografía que aparece referenciada en el trabajo más alguna otra a la que consultamos reiteradamente.

Hargreaves, A. y otros (2003b). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador.* Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior.* Madrid: La Muralla.

Hernández Pina, F. y Sancho, J. M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona: Paidós.

Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata, 6.ª ed.

Krüger, K. (2006). «El concepto de la sociedad del conocimiento». *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (Serie documental de Geo Crítica), vol. xi, n.° 683, 25 de octubre, Universidad de Barcelona. Disponible en: <www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

McLuhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación en el siglo xxi*. Barcelona: Gedisa.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

——— (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Barcelona: Octaedro.

——— (2004). *Referencias para un mundo sin referencias.* Barcelona: Graó.

Oszlak, O. (2011). «Falsos dilemas: micro-macro, teoría-caso, cuantitativo-cualitativo», en Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.) *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Manantial, nueva ed. ampliada.

Pichon-Rivière, E. ([1997] 2003). *El proceso creador.* Buenos Aires: Nueva Visión.

——— ([1977] 2009). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Popkewitz, Th. y otros (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.* Barcelona: Pomares.

Robinson, K. (y Lou Aronica) (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo.* Barcelona: Grijalbo.

Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación.* Buenos Aires: Amorrortu.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

——— (2000). *Las formaciones grupales en la escuela.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

——— y Lessaard, C. (orgs.) (2008). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis: Editora Vozes, 2.ª ed.

Tizio, H. (coord.) ([2003] 2008). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis.* Barcelona: Gedisa.

Torres, J. (2001). «La práctica reflexiva y la comprensión de lo que sucede en las aulas», en Jackson, P. W., *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Vacca, R. y Linek, W. (1992). «Escribir para aprender», en Irwin, J. y Doyle, M. A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: Aique.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.

——— (1987). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Ed. La Pléyade.

Wainerman, C. y Sautu. R. (comps.) (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial, nueva ed. ampliada.

Wittrock, M. (1989). «Métodos cualitativos y de observación», en *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos,* tomo ii. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.

Recursos electrónicos

Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative.* Oxford: Capstone Publishing Limited.

——— (2006). *Las escuelas matan la creatividad.* ted. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

——— (s/d) Conferencias de Ken Robinson. Artículos, biografía y libros de… Disponible en <http://www.thinkingheads.com/es/conferencistas/> [Consultado el 20 de noviembre de 2016].

Este libro es resultado de las Jornadas Académicas de la Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) del año 2015, realizadas entre el 7 y el 9 de octubre en Montevideo.

Han aportado su trabajo, su experiencia crítica reflexiva o su investigación docentes universitarios, de educación media y de formación terciaria, que viven y trabajan en distintas partes de Uruguay y de Argentina, de las más diversas disciplinas, que desempeñan su rol en la educación formal y no formal en franjas etarias que abarcan la totalidad del ciclo vital y con trayectorias de vida y experiencia profesional muy disímiles. A todos ellos, nuestro reconocimiento.
Seguramente fueron convocados por su necesidad de compartir un saber y un hacer, tratando de encontrar un sentido al ejercicio de la docencia; también por el interés de articular y debatir con otros compañeros para vislumbrar respuestas en esta tarea que Freud consideraba una profesión imposible.
La decisión de conformar una red es la prueba del ambiente ameno y enriquecedor que se vivió durante las jornadas en el gtó y muestra las posibilidades de estos eventos académicos.

Cristina Heuguerot y Carmen Caamaño

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

ISBN: 978-9974-0-1442-8

CRISTINA HEUGUEROT y CARMEN CAAMAÑO | EESTUDIOS EN DOCENCIA: RUTINAS Y RUPTURAS

Estudios en docencia: rutinas y rupturas

Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia

Cristina Heuguerot
y Carmen Caamaño
Coordinadoras

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY