

Caleidoscopio y docencia

Historia de un espacio de formación
y voces de los estudiantes

Carmen Caamaño y Cristina Heuguerot
Compiladoras

CALEIDOSCOPIO Y DOCENCIA

Carmen Caamaño
Cristina Heuguerot
Compiladoras

CALEIDOSCOPIO Y DOCENCIA

*Historia de un espacio de formación
y voces de los estudiantes*

Imagen de tapa con permiso para utilización no comercial tomada de
<<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/2/26/Kaleidoscopic-pattern-02.jpg>>

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

© Los autores, 2015

© 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: 978-9974-0-1443-5

CONTENIDO

Introducción.....	9
PRIMERA PARTE.	
DESAFÍOS, VICISITUDES Y LOGROS DE UN PROYECTO ORIENTADO A LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA	
Veinte años de historia.....	15
El problema de las «docencias» y la formación	18
Las realizaciones	20
Estado de situación y visión prospectiva	23
A modo de conclusión	24
Líneas generales de investigación de las dos unidades curriculares mencionadas: seminarios de Docencia y Psicosociología de las Instituciones.....	24
SEGUNDA PARTE. VOCES DE LOS ESTUDIANTES	
Introducción.....	33
Relatorios de experiencias de los estudiantes	35
Relato de una experiencia docente: ¿de qué sirve el docente en la era digital?	35
Aprender a enseñar, enseñando Comenio	44
Una experiencia: planificación y evaluación en una actividad didáctica. Tema de la clase: diabetes	56
El vínculo docente-alumno en las novelas de Harry Potter: una relación de encantamientos, embrujos y pociones.....	75
Trabajos de investigación realizados en la unidad curricular Psicosociología de las Instituciones.....	91
Implicancias de Pichon-Rivière y Rebellato en la educación no formal del siglo XXI. Estudio psicosociológico de una institución educativa montevideana	91
El Colegio Pío: un proyecto educativo innovador de monseñor Luis Lasagna	103

INTRODUCCIÓN

CARMEN CAAMAÑO¹ Y CRISTINA HEUGUEROT²

CALEIDOSCOPIO Y DOCENCIA

Caleidoscopio es un vocablo griego cuyo sentido etimológico es ‘bella imagen’ y, como explica el *Diccionario de la Real Academia Española*, es un «tubo ennegrecido interiormente que encierra dos o tres espejos inclinados y en un extremo dos láminas de vidrio, entre las cuales hay varios objetos de forma irregular, cuyas imágenes se ven multiplicadas simétricamente al ir volteando el tubo, a la vez que se mira por el extremo opuesto».

La seducción por el caleidoscopio proviene de ese interjuego imaginado pero nunca anticipado con exactitud que otorga una combinación de movimiento, color y sonido. La fascinación por el artificio proviene del placer de asistir a su transformación dinámica; observar un fenómeno que, suponemos, podemos manejar a voluntad retiene la atención e invita a soñar, demanda repetir el procedimiento acumulando experiencias, modificando a quien toma parte en el proceso. Algo mágico parece ocurrir en este juego.

Creemos que el caleidoscopio es la mejor representación simbólica del acto educativo en su sentido más amplio. En él la acción de los participantes produce transformaciones mutuas cuyos alcances no siempre son predecibles ni visibles en lo inmediato. Aunque los lugares asignados y asumidos son asimétricos, la alquimia de la interrelación humana a través de sentidos compartidos logra un efecto mágico: el aprendizaje como la posibilidad esencial de ser de «lo humano». Así, muchas de las sensaciones y de los sentimientos experimentados ante un simple caleidoscopio se presentan en la tarea docente.

- 1 Carmen Caamaño: magíster en Educación con énfasis en investigación de enseñanzas y aprendizajes. Diplomada en Ciencias Sociales, con mención en Constructivismo y Educación. Licenciada en Lingüística, opción investigación. Maestra. Pertenencia institucional: directora del Departamento de Estudios en Docencia, ex-Unidad Opción Docencia. Docente de los seminarios de Docencia I y II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar). Coordinadora del programa de formación pedagógica y didáctica del Área Social y Artística de la Universidad de la República. <carmencaamanomartinez@gmail.com>.
- 2 Cristina Heuguerot: doctora en Psicología (Universidad de Buenos Aires), magíster en Historia Latinoamericana (Universidad Internacional de Andalucía). Licenciada en Psicología (Udelar), profesora de Historia (Instituto de Profesores Artigas). Pertenencia institucional: profesora adjunta grado 3 del Departamento de Estudios en Docencia, FHCE, Udelar. Docente de Psicología de las Instituciones en la FHCE. <mheuguer@gmail.com>.

El libro que presentamos consta de dos partes. Los autores son docentes y estudiantes. Los trabajos son individuales o colectivos pero todos apuntan a un interés común compartido: un compromiso con la docencia y la educación en cualquier tiempo, lugar, forma o institución en que se desarrolle el ejercicio profesional de enseñar.

Las docentes de tres unidades curriculares (Seminario de Docencia I, Seminario de Docencia II y Psicosociología de las Instituciones) presentan a los lectores algunos de los trabajos de los estudiantes, que reflexionan y llevan a la práctica los aprendizajes en torno a la docencia, ya sea mediante clases o investigaciones directamente vinculadas a esta.

ESTRUCTURA GENERAL DEL LIBRO

PROPÓSITOS

Este libro presenta a los lectores un poco de historia acerca de una propuesta de formación en docencia universitaria llevada adelante en el marco de un proyecto de innovación, inscripto en un Plan de Estudios (1991), que duró unos veinte años. Este se desarrolló en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar). Su denominación fue: Unidad Opción Docencia (Unod). En el Plan 91 cada licenciatura de la mencionada Facultad incluía en su propio plan (del sexto semestre en adelante) dos opciones: la opción investigación y la opción docencia. En cada una se especificaba claramente cuáles serían las unidades curriculares que el estudiante debía cursar para poder egresar. Se dio el caso de muchos estudiantes que optaron por cursar las dos opciones y su egreso suponía una doble denominación: «Licenciado en [...] Opción Investigación. Licenciado en [...] Opción Docencia». Esta doble posibilidad enriquecía muchísimo la formación del egresado.

Aquí se presentan también algunos trabajos producidos en los últimos años por distintos estudiantes. Estos fueron seleccionados con el fin de mostrar evidencias de estudiantes que provienen de diferentes servicios y el aprovechamiento, al menos en los trabajos, de lo aprendido en dos de las cinco unidades curriculares que existían en la mencionada Unidad. En estas producciones, los alumnos describen, reflexionan y narran experiencias de aprendizajes realizadas en estas unidades curriculares, tanto a nivel de aula como a nivel de investigación.

A partir de la aparición de un nuevo plan de estudios (2014) la Unod desaparece como tal y sufre un proceso de reconversión: se transforma en un departamento que se inserta en el Instituto de Educación de la FHCE, con el nombre de Departamento de Estudios en Docencia (Deed). En esta nueva inscripción institucional, la Unod pierde parte de su perfil y funciones pero, al mismo tiempo, adquiere otras fortalezas que se presentan como nuevos desafíos.

El proyecto de este libro surgió a partir de la necesidad de docentes de la ex-Unod de testimoniar algo de la historia de un proyecto que tuvo sus luces y sus sombras pero que no debería quedar en el olvido porque es parte de la historia de la educación universitaria de nuestro país y, sobre todo, de la historia de la FHCE.

ESTRUCTURA

El libro se desarrolla a través de dos grandes partes o capítulos:

I. Desafíos, vicisitudes y logros de un proyecto orientado a la formación docente universitaria. En esta parte se hace un breve recorrido histórico de lo que fue la Unod desde su creación, a partir del Plan 1991, hasta el momento de su reconversión. Se intenta mostrar aquí sus vicisitudes, sus logros y su reconversión final a partir del nuevo Plan de Estudios (2014).

II. Voces de los estudiantes. Aquí se presentan algunos testimonios de trabajos que evidencian aspectos significativos del aprendizaje y del involucramiento de algunos estudiantes de los últimos años, tanto en las unidades curriculares formadas por los seminarios de Docencia I y II como en la de Psicología de las Instituciones. Pretende también mostrar el impacto que tuvo la Unod en otros servicios universitarios que no pertenecen a la FHCE, fundamentalmente a partir del año 2004, en el que se abrió a los estudiantes avanzados de todos los servicios de la Udelar.

Primera parte

DESAFÍOS, VICISITUDES Y LOGROS
DE UN PROYECTO ORIENTADO
A LA FORMACIÓN DOCENTE
UNIVERSITARIA

VEINTE AÑOS DE HISTORIA

En esta primera parte se realiza un resumen histórico de la creación y de algunos logros alcanzados por la Unidad Opción Docencia (Unod). Asimismo, se esbozan algunas de las vicisitudes por las que ha atravesado, así como también ciertos logros que consideramos importante destacar.

El proyecto de la Unod surgió con el Plan de Estudios 1991 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Entre otros propósitos, se buscaba encontrar una salida laboral para los estudiantes de la mencionada Facultad. Luego, sus objetivos se fueron redireccionando y en 2004 se logró, incluso, que esta Unidad extendiera la oferta de sus cursos a los estudiantes avanzados de todos los servicios de la Universidad de la República (Udelar).

La vigencia de esta experiencia culmina en el año 2014 al surgir los nuevos planes de estudios de la FHCE.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación³ es de creación relativamente reciente (1946) en la Universidad de la República. Nació en consonancia con la propuesta educativa del reconocido filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira para desarrollar lo que él consideraba la educación superior.⁴ En ese momento, Vaz Ferreira criticaba el exceso de profesionalismo en la formación de los universitarios y, por lo tanto, proponía orientar esta facultad hacia el desarrollo de la cultura y la investigación «desinteresada» a través de:

- a. Una organización particular de un Instituto en Educación Superior⁵ compuesta por cátedras aisladas, algunas definidas y otras sin definir.
- b. Una nueva propuesta de relacionamiento con la sociedad a través de una Extensión de «puertas abiertas».
- c. Una fuerte crítica a la enseñanza centrada en lo que él definía como «omniexaminismo».

Si se analiza con atención, en este proyecto de universidad enunciado acá muy brevemente, ya aparecen las características de la docencia universitaria⁶ y, por supuesto, se pueden vislumbrar algunos aspectos considerados hoy

3 El nombre actual de la facultad no es el mismo que al momento de su aparición. En aquel entonces se la llamó Facultad de Humanidades y Ciencias.

4 Educación superior entendida de dos maneras: en sentido profesional, sería la formación necesaria para la práctica de algunas profesiones «... reputadas más elevadas y de trascendencia social, de preparación especialmente difícil...» y, en una segunda concepción, más valiosa para Vaz Ferreira, la educación superior era el desarrollo de «... pensamiento original, con la producción, con la cultura superior no interesada...» (Vaz Ferreira, C. (1957). *Sobre la Educación en nuestro país (Resumen de «Algunos proyectos, ideas y actuación»)*, Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, p. 18).

5 Nombre asignado por Vaz Ferreira al organismo proyectado.

6 En ciertos aspectos se adelanta a la Ley Orgánica de 1958.

como «problemas». O sea que ya, desde su contrato fundacional, Vaz Ferreira vislumbraba necesidades y, al mismo tiempo, obstáculos.

d. La inserción laboral de los egresados de la FHCE.

e. Una fuerte crítica a la enseñanza centrada en lo que él definía como «omniexaminismo».

Los planes de estudio aprobados en 1991 en la FHCE, como ya se mencionó, cambiaron recientemente, en 2014. En el mismo período se crearon nuevas licenciaturas y tecnicaturas.

Como el nombre de la Facultad lo denota, sería allí donde se centraría la formación universitaria humanística y, sobre todo, la pedagógica y la didáctica. Sin embargo, esta tarea se ha centralizado, a través de la reorganización institucional de la Udelar, en lo que se conoce como la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), dependiente del Prorectorado de Enseñanza, y en la red de unidades de Apoyo a la Enseñanza.

Por otra parte, como se comprenderá, en un contexto hipermoderno y pragmático como el actual, esas áreas del conocimiento no siempre poseen una clara y fácil inserción en el mundo laboral, lo que puede ser considerado como un «problema». De hecho, en las últimas investigaciones realizadas por el Departamento de Estudios en Docencia (Deed), a través de la unidad curricular Psicología de las Instituciones, es esta la opinión que se desprende de los egresados.

Justamente, ese fue uno de los principales argumentos que se esgrimió para crear el Plan 91. Fue una de las ideas directrices que llevó a sus creadores a ofrecer a los estudiantes dos vías de egreso: la investigación o la docencia.

Fue en este contexto que surgió la Unod. Esta comenzó a funcionar algunos años más tarde, con el propósito de ofrecer la formación en docencia prevista en el Plan. Se pretendió brindar a los estudiantes que optaran por esta salida insumos pedagógicos y didácticos básicos pero imprescindibles para que pudieran trabajar como profesionales de la educación, puesto que es bien sabido, como lo muestran diversas investigaciones internacionales, que para enseñar no alcanza con saber la disciplina. Es necesario y fundamental pero no suficiente.

En un primer momento, las miradas no se dirigían especialmente a la enseñanza universitaria sino que se pensaba en preparar a los estudiantes con el fin de facilitar una posible salida laboral, sobre todo en secundaria. Esto, como se detallará más adelante, generó muchas resistencias y tal vez haya sido uno de los grandes obstáculos que se presentaron en el desarrollo y en la consolidación de este proyecto.

En el año 2004, con nuevas autoridades en la Unod, se redefinen sus propósitos y se vuelca la mirada hacia la enseñanza en la Universidad misma, invocando la Ley Orgánica (artículo 11), cuyo mandato establece claramente que los docentes universitarios deben cumplir tres funciones principales y bien definidas: enseñanza, extensión e investigación (en este orden). En ese momento, los integrantes de

la Unod consideraron que en la Udelar había carencias de formación en las tareas de enseñanza. Por lo tanto, era lógico pensar que antes de enfocarse en otros niveles de enseñanza había que mirar qué pasaba en el nivel de donde se partía. En ese sentido se hicieron diversas investigaciones relacionadas con prácticas de enseñanza, metodologías utilizadas por los docentes para enseñar, evaluación de los aprendizajes, dispositivos de evaluación de estos, etc. En estos estudios exploratorios se corroboraron las carencias que se presentaban debido, fundamentalmente, a la falta de formación en el campo didáctico y pedagógico.

En un estudio interno que realizó una de las integrantes del equipo, Begoña Ojeda (2009), primera egresada de la Unod, surge que la comisión que estudió el Plan 1991 consideró necesaria la creación de esta unidad para atender el reclamo de los estudiantes y egresados relacionado con las posibilidades de inserción laboral y que fue «... pensada en su origen para formar docentes que se inserten laboralmente en secundaria». Sin embargo, hay que recordar que en Uruguay para ejercer la docencia en las escuelas primarias estatales o habilitadas se debe poseer obligatoriamente el título de maestro. Para trabajar como profesor en liceos públicos o privados habilitados se prioriza —no es prescriptivo— a quienes tienen título de profesor. Ambas carreras de grado se cursan en los institutos de formación docente estatales, que son organismos autónomos y no integran la Universidad de la República. Por ello, sus títulos tienen carácter terciario y brindan una formación específica, válida para el subsistema que los otorgó. Al priorizar a los egresados de los institutos de formación docente se restringen casi totalmente las posibilidades de los egresados de la FHCE de insertarse como profesores en el nivel medio del sistema educativo formal (aunque ahora hay ciertos *vientos de cambio* a nivel político).

A partir del año 2004 se produjo un giro en la orientación de la Unidad, que coincidió con un cambio en sus autoridades. A partir de entonces, el interés se centró exclusivamente en la formación docente para la educación superior, al tiempo que se le permitió abrir sus cursos a estudiantes y egresados de otros servicios universitarios.

Como resultado de esa modificación aumentó la heterogeneidad de los asistentes a los cursos: por su procedencia, por su formación previa, por sus intereses, por su experiencia, lo que enriqueció enormemente el accionar de la Unod.⁷ Esto llevó a repensar los cursos y a actuar en una comunidad de aprendizaje interdisciplinaria. Curiosamente, lo mismo sucedía con los docentes a cargo de las unidades curriculares que formaban parte de esta Unidad. Su procedencia era y sigue siendo variada aunque tenían (y tienen) algo en común: una gran formación en docencia. Las procedencias de los docentes en ese momento y en la actualidad son: Lingüística, Antropología, Historia, Ciencias de la Educación, Biología, Psicología... La conformación, tanto del cuerpo docente como del de estudiantes,

7 Este aspecto se desarrollará más adelante.

generó una riqueza no vista hasta el momento en la Udelar (por lo menos en el área de educación).

Es posible pensar que, si bien su nacimiento y el lugar asignado por el Plan 1991 marcaron profundamente las primeras acciones de la Unidad, con el paso del tiempo esta fue logrando encontrar caminos para resolver algunas de las cuestiones encomendadas al instituirarla.

Importa señalar que la Unod, a lo largo de su recorrido, se ha visto afectada por un gran obstáculo que no solo afectó su desarrollo sino su consolidación: la percepción negativa de los propios actores institucionales. Es posible que su sola presencia recordara permanentemente las dificultades relacionadas con la inserción laboral. Otra dificultad se debió a que esta unidad estaba inserta en una facultad en la que la investigación era (y es) su principal fortaleza y estandarte, muchas veces desconociendo que enseñanza e investigación no son opuestas sino que se complementan. Se instauró así lo que Vaz Ferreira llamó, en su momento, «una falsa oposición», cuestión que frenó mucho el desarrollo de este proyecto. A ello se sumaron cuestiones que rozaban las rivalidades y oposiciones políticas propias de toda institución.

Por otra parte, estas cuestiones se caracterizaron por una relación compleja con otros actores extrainstitucionales, como aquellos relacionados con los institutos de formación docente. Sin embargo, es probable que estos aspectos hayan contribuido a solidificar el grupo humano —docentes y estudiantes— que la conforma. De hecho, su posible desaparición e incluso su reconversión generaron protestas importantes, sobre todo el orden estudiantil.

Al día de hoy, la preocupación por la inserción laboral de los egresados de la FHCE es un tema y un problema que, si bien no ha sido investigado sistemáticamente antes, moviliza a estudiantes y a egresados. Como ya se mencionó, desde la Unod,⁸ en la asignatura Psicosociología de las Instituciones, se ha tomado la decisión de hacerse eco de esa demanda por medio de una investigación realizada junto con los estudiantes de las cohortes 2012 y 2013. Sus principales datos están aún en proceso de análisis y algunos primeros resultados fueron presentados en el *III Encuentro de Egresados* de la FHCE.⁹

EL PROBLEMA DE LAS «DOCENCIAS» Y LA FORMACIÓN

La creación de la Unod no solo revela las dificultades de los egresados de la FHCE para insertarse en el mundo laboral sino que también actualizó un viejo conflicto del país, que posee un sistema educativo fragmentado, producto de una larga historia de enfrentamientos y luchas por los espacios de poder, señalado de múltiples

8 Hoy es el DEED.

9 En noviembre de 2013.

maneras.¹⁰ Por otra parte, si se estudia con atención esta cuestión, se encuentran otras diferencias relacionadas con el concepto de las docencias en unos y en otros espacios.

En la Universidad, el ejercicio de la docencia supone una formación integral, es decir que el profesor debe desarrollar simultáneamente acciones profesionales y formativas que integren actividades de enseñanza, investigación y extensión. Esto significa que el concepto de *docencia* de la Universidad difiere del de los institutos de formación docente, centrados más en el ejercicio específico del rol dentro del aula: en el conocimiento de las características de los estudiantes según el nivel, en la adquisición y selección adecuada de los contenidos disciplinares y didácticos requeridos por los respectivos programas curriculares, en las formas de evaluación y en la normativa, entre otros. La investigación o la extensión no forman parte de esa concepción (aquí cabe señalar que en estos momentos se vislumbran cambios que pueden ser significativos).

Esa diferencia convive, por diversos motivos, con cierto desinterés por la formación docente en el ámbito universitario. Sin duda persiste la idea de que *para enseñar alcanza con saber la disciplina*, pero esta cuestión está suficientemente investigada a nivel mundial y se puede afirmar que, si bien conocer la disciplina es fundamental y necesario, no es suficiente para poder enseñarla. Si se quieren potenciar los aprendizajes de los estudiantes, los docentes requieren insumos básicos de didáctica y de pedagogía.

O sea, en la Universidad sigue vigente una concepción tradicional que considera que basta con ser experto en la disciplina que se enseña para desempeñarse correctamente como profesor. Por ello, muchos docentes universitarios (sobre todo los profesores más antiguos, de grados superiores, con mayor responsabilidad y peso en la toma de decisiones de la institución) no siempre han pasado por una mínima formación específica para ejercer la enseñanza y se han formado en la propia experiencia del trabajo (¿ensayo y error?). Prueba de ello es que la Ordenanza de Grado que rigió el ingreso a la docencia en la Universidad hasta hace muy poco (2011)¹¹ no exigía poseer formación docente para concursar. La nueva Ordenanza, aunque no obliga directamente, sugiere la conveniencia de formarse aunque sea básicamente en estos conocimientos.

En este escenario, la tarea diaria del docente universitario en el aula se desdibuja, carece de importancia. Prueba de ello es que los grados más altos (5) que orientan los cursos, en general, no los dictan.

Por otra parte, es tradición en el ámbito universitario que la figura del investigador aparezca rodeada del mayor prestigio y estatus. Sin embargo, en la actualidad, muchos docentes jóvenes sienten la necesidad de recibir alguna formación en el campo didáctico. Esto se evidencia en las convocatorias que despiertan

¹⁰ Se alude acá al enfrentamiento que en su momento se produjo entre Carlos Vaz Ferreira y Antonio Grompone en relación con la formación docente en el país.

¹¹ [Hay una nueva Ordenanza de Grado desde 2012.](#)

los cursos de formación pedagógica y didáctica brindados por el programa de Formación pedagógico-didáctica del Área Social y Artística. El mayor interés se aprecia en facultades como las de Derecho, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales.

En los últimos años también ha surgido un mayor interés por las actividades de extensión y se han creado los Espacios de Formación Integral (EFI)¹² enmarcados en los proyectos de extensión de la Udelar.

Con respecto a las relaciones interinstitucionales del país, podría decirse que conceptos e historias diferentes refuerzan la fragmentación del sistema educativo y generan el establecimiento de «corredores vacíos». Es decir, hay profesores y maestros titulados y formados para el ejercicio docente en los niveles primario y medio, pero no se presenta la misma situación en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, en la FHCE son muchos los profesores que están a cargo de clases, cuyo título (único o, al menos, original) proviene de esos centros de formación (en general, del Instituto de Profesores Artigas o de los institutos normales).

Por otra parte, los profesores y maestros titulados han sido formados específicamente para el desempeño profesional en el aula, no para la investigación. Esto ha incidido para que no haya demasiada investigación en educación proveniente del mismo ejercicio profesional, actividad que suele enriquecer el desempeño profesional de los propios profesores al instalar procesos autocríticos y reflexivos sobre el rol. Sin embargo, las cosas están cambiando, aunque lentamente pero, al parecer, sin pausa.

Las investigaciones sobre educación realizadas por universitarios que carecen de formación docente y que no siempre trabajan o incluso no han trabajado nunca en un aula, parecen presentar dificultades para comprender su objeto de investigación,¹³ lo que podría explicar la preferencia por desarrollar, sobre todo, investigaciones de tipo cualitativas, como las que abundan en educación.

LAS REALIZACIONES

A pesar de los problemas señalados y de las vicisitudes por las que tuvo que pasar la Unod en estas dos décadas, ha tenido una actividad muy productiva que ha generado interés por parte de estudiantes avanzados de otras carreras (que no son Educación) tanto de la FHCE como de otros servicios. Así, desde 2004 han cursado sus unidades curriculares alumnos de Medicina, Veterinaria, Ciencias, Derecho, Ciencias Sociales, Psicología, Bibliotecología, etc. La conformación de los grupos con esta variedad de procedencias y saberes enriqueció enormemente las distintas comunidades que se fueron conformando. Muchos de estos estudiantes participaron en investigaciones, encuentros, congresos, artículos para libros y demás

12 Propuesta de actividades en las que confluyen simultáneamente: enseñanza, investigación y extensión.

13 Este aporte se inserta en un paradigma comprensivo, crítico y hermenéutico de lo investigado.

actividades académicas que organizó la Unod. Esta es una de las características que componían el perfil de la Unod y que no debería perderse.

El trabajo en las aulas fue un trabajo profundamente interdisciplinar. Curiosamente, el número de estudiantes de Educación era muy bajo o casi nulo. Seguramente la explicación está en que en esa carrera el eje principal era la educación aunque no desde el trabajo en las aulas, sino a través de investigaciones más macro, lo cual, sin duda, también es necesario.

BREVE DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS REALIZACIONES

- A partir de 2004, fundamentalmente, se logró la conformación de un grupo de docentes cuya consolidación fue atravesada por un mismo paradigma epistemológico y teórico en torno a la docencia.
- Se ofrecieron cursos en forma ininterrumpida, en los que se han ido actualizando periódicamente programas y enfoques metodológicos: Seminario de Docencia I, Seminario de Docencia II, Taller de Práctica Docente, Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto, Psicociología de las Instituciones, Realidad Educativa Nacional. Todos estos cursos tenían un carácter obligatorio para los alumnos que querían egresar a través de la Opción Docencia. Eran obligatorios para todos salvo para los estudiantes de Educación que solo debían cursar en forma obligatoria los seminarios I y II y el Taller de Práctica Docente. Es así como se ha producido el pasaje por los cursos de cientos de estudiantes y egresados de FHCE y de otros servicios universitarios. Según informa la Unidad de Enseñanza, un número interesante y significativo de estudiantes han optado por formarse en la docencia en los años en que la Unod existió. De hecho, es importante destacar que mucho de los egresados en este momento están ocupando cargos en las unidades de Apoyo a la Enseñanza de la Udelar, en la Comisión Sectorial de Enseñanza (que todavía no funcionaba cuando comenzó a trabajar la Unod), etcétera.
- Los integrantes de la Unod ha participado en innumerables eventos académicos (congresos, seminarios, entre otros) de carácter nacional o en el exterior (Argentina, Brasil, España) en forma individual o grupal.
- En el año 2009 la Unod fue la principal impulsora y coorganizadora junto con la Udelar del Congreso Internacional de Educación «¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?» A ese evento asistieron más de mil personas, no solo del país sino de Latinoamérica y Europa. Este gran evento, que se extendió durante una semana y que se desarrolló en varias sedes (facultades de la Udelar), fue reconocido y apoyado por el gobierno de la República e instituciones de reconocida trayectoria en el país.
- La Unod tuvo una participación activa en el II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, marzo de 2013, FHCE, Uruguay.

- Coorganizó e intervino con ponencias en las distintas jornadas de investigación organizadas por la FHCE (organización de grupos de trabajo en 2010, 2011, y 2013). En la última, 2015, organizó una Red Regional de Trabajos en Docencia (este libro forma parte de una de las actividades planificadas dentro de esta red).
- Coorganizó el simposio internacional «Formación docente en la universidad: debates y desafíos», en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, realizado entre el 21 y el 23 de abril de 2014 en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Organizó diversas jornadas de docencia a lo largo de estos años.
- Participó en la creación de la Tecnicatura en Gestión Universitaria (TGU). En este momento se sigue participando, no solo en el dictado del Taller de Aprendizaje sino también en el comité organizador. La propuesta curricular de la Unod en esta tecnicatura se da, como ya se mencionó, mediante el Taller de Metodología del Aprendizaje, realización e implementación colectiva que, al principio, también integró a exestudiantes de la Unod.
- Muchos de sus integrantes dictaron y aún dictan cursos en la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrado (UPEP) de la FHCE.
- Se dictaron cursos para otras instituciones: Jornada con Profesores de Educación de Jóvenes y Adultos (ANEP,¹⁴ 2011); trabajo con docentes del Área Agraria, del Área de la Salud; del Área Social, etcétera.
- Se participó en la integración de comités académicos y tribunales de posgrados y maestrías de distintas áreas de la Udelar: Área Agraria, Psicología, CSE, Maestría de la FHCE (Ciencias Humanas, Educación). Trabajó con los posgrados del IPES de la ANEP;¹⁵ etc. Se destaca la designación, por parte del Consejo Directivo Central, como comisionado parlamentario, de su directora (Carmen Caamaño) en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, creado por ley, por el período de 2011 a 2016. La propuesta de renovación (en 2016) no fue aceptada para dar lugar a otros compañeros de la Udelar.
- Se presentaron proyectos a llamados de la CSE. Los proyectos ganadores fueron financiados y llevados a cabo.
- Se realizaron publicaciones colectivas, productos de investigaciones, ya sea de todos los integrantes del equipo o de parte de estos. En todos los casos se incorporaron estudiantes como parte de su formación, así como egresados y otros invitados. Hasta el momento son cuatro los libros que se han editado: Caamaño, C. (coordinadora y articulista) (2015). *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. Montevideo: Grupo Magrú. Se

14 Administración Nacional de Educación Pública.

15 Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

trata del cuarto libro colectivo del equipo de integrantes del Deed, ex-Unod, de la FHCE. En este caso, además de participar docentes, egresados y estudiantes, lo hacen también colegas internacionales de gran prestigio: Augusto Pérez Lindo (Argentina), Joaquín Paredes (España), Frida Díaz Barriga (México) y Liliana Sanjurjo (Argentina). Trabajo comentado por Alejandro Burgueño en la revista *Convocación*, N.º 23, 2015. Caamaño, C. (coordinadora y articulista) (2014). La evaluación de los aprendizajes. Cuatro miradas. Montevideo: Camus. Proyecto del tercer libro colectivo del equipo de la Deed a partir de las investigaciones que se vienen realizando en relación con las prácticas de enseñanza. Caamaño, C. (coordinadora y articulista) (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Montevideo: Grupo Magró. El libro fue presentado en una Jornada Interinstitucional (Udelar-Codicen¹⁶) el día 13 de agosto de 2011 en la FHCE. Además fue comentado con reconocimiento en la revista *Convocación*, N.º 7, 2012, por Alejandro Burgueño. Caamaño, C. y otros (coordinadora y articulista) (2009). *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar?* Montevideo: CSIC. Proyecto ganador en llamados a publicación de la CSE de la Udelar). Publicado en junio de 2009 y presentado el día 4 de ese mes en el marco del Congreso Internacional sobre Educación en el Uruguay. Múltiples publicaciones individuales de algunos integrantes de la Unod en diversos medios, tanto en el país como en el exterior.

- Se participó de la integración de tribunales de concursos en la FHCE y en otras instituciones dentro y fuera de la Udelar.

ESTADO DE SITUACIÓN Y VISIÓN PROSPECTIVA

Al producirse el cambio organizacional por el que la Unod se convirtió en el Departamento de Estudios en Docencia y pasó a integrar el Instituto de Educación, se adecuaron las denominaciones y se actualizaron los contenidos de las cinco unidades curriculares que se vienen dictando en la formación de grado.

En general, en estas disciplinas se desarrolla una práctica docente que consiste en proponer una metodología orientada a la formación integral a través del *aprender haciendo*, por ejemplo, en los EFI. También fue una gran oportunidad para diseñar una planificación del Departamento con actividades a corto y mediano plazo. Sin embargo, esta reestructura que dio lugar al cambio de Plan trajo aparejado uno de los cambios más dramáticos por los que ha atravesado esta ex-Unidad y que puede poner en peligro su propia supervivencia. Este consiste en que las unidades curriculares de la ex-Unod pasaron de ser obligatorias a tener un régimen de optativas, lo que puede tener efectos negativos para el mantenimiento de este espacio. Al no ser obligatorios, los cursos pueden quedar vacíos de

16 Consejo Directivo Central, ANEP.

estudiantes. Por ello habrá que buscar otras estrategias de reconversión dentro de esta nueva inscripción institucional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las acciones desarrolladas en este tiempo mostraron la importancia de la consolidación del grupo orientador de la formación por medio de la construcción conjunta de su propio campo: la docencia. Este recorte se vincula con el hecho de compartir enfoques teórico-epistemológicos, referentes y conceptos.

Esas acciones están centradas en la formación integral como centro articulador y orientador de las prácticas y una presencia ineludible en la evaluación del desempeño profesional.

En esta concepción, el foco principal está ubicado en la práctica del enseñante como eje central de un análisis reflexivo, sistemático y permanente. Al mismo tiempo, se consideran de principal importancia los vínculos que se establecen entre los profesores y los estudiantes en las aulas.

Asimismo, este espacio ha permitido el desarrollo de un *pensar problemático* y la realización de actividades reticulares para comprender y actualizar las acciones de los docentes profesionales.

También se afirma que el dispositivo *aula* como unidad de análisis (en sentido ampliado) es un escenario no solo posible, sino imprescindible de investigación para conocer el lugar en que se «cocina» la educación, en este caso, universitaria.

Finalmente, importa destacar que en este tiempo se multiplicaron los contactos con otros servicios universitarios y terciarios públicos y privados; mejoró sensiblemente el nivel de las actividades desarrolladas durante los cursos y de los trabajos finales y el compromiso de los estudiantes que participan activamente en las tareas de investigación y extensión propuestas; etcétera.

LÍNEAS GENERALES DE INVESTIGACIÓN DE LAS DOS UNIDADES CURRICULARES MENCIONADAS: SEMINARIOS DE DOCENCIA Y PSICOSOCIOLOGÍA DE LAS INSTITUCIONES

SEMINARIOS DE DOCENCIA I Y II

LÍNEA CENTRAL: LA INVESTIGACIÓN COMO MOTOR DE LA ENSEÑANZA Y DE LA EXTENSIÓN

Caracterización: Esta línea de investigación, que se viene desarrollando desde hace unos años en el marco de los seminarios de Docencia, se centra, básicamente, en las relaciones que se dan en el contexto de aula y, en especial, del aula universitaria. De este gran eje se deriva gran parte de los subproyectos que se han realizado y se siguen realizando. Estos tienen que ver con aspectos específicos de la docencia, entre los que se destacan: la evaluación de los aprendizajes, la planificación de las enseñanzas, la interacción y comunicación que responden a modelos

de enseñanza coconstructivos, las metodologías que se utilizan en las clases, etc. (muchas de estas investigaciones se han socializado mediante la publicación de artículos individuales y de libros individuales o colectivos. El último trabajo es un libro que se editó en el mes de abril de 2015: *En busca de una docencia para nuestro tiempo*).

Al mismo tiempo, avances de estas investigaciones han sido (o serán) presentados en distintos eventos académicos, entre los que se cuentan las Jornadas de la propia FHCE, así como en diversos eventos realizados en el exterior.

En todas las investigaciones participan docentes, estudiantes y egresados (algunos con cargo en otros servicios de la Universidad).

*El rol del docente universitario
y la instauración de ambientes críticos naturales, de bajo riesgo, amigables*

Un resumen de los avances de este proyecto aparece en el libro *En busca de una docencia para nuestro tiempo*, editado en 2015 en Montevideo por Grupo Magró. En las Jornadas de Investigación y Extensión de la FHCE realizadas en octubre de 2015 se presentaron algunos resultados.

Caracterización. Se trata de un proyecto de investigación que se viene desarrollando desde hace tiempo, sobre todo a partir de la experiencia empírica, y que está en proceso de sistematización a partir de la expansión hacia un universo más amplio. Tiene que ver con los estudios de los ambientes que se crean en las aulas universitarias y con el rol del docente en la habilitación de ambientes naturales, amigables y de bajo riesgo, para potenciar los aprendizajes.

En esta investigación, que se desarrolla en aulas universitarias, se busca encontrar, describir y analizar dispositivos utilizados por los docentes para habilitar ambientes de *bajo riesgo* con el fin de potenciar los aprendizajes y construir verdaderas *comunidades de aprendizaje*.

Líneas de investigación a las que se vincula. Se trata de una investigación que se desprende del eje central mencionado al principio, vinculada especialmente a los estudios acerca de las enseñanzas y de los aprendizajes en las aulas universitarias.

Equipo: Carmen Caamaño (coordinadora responsable), Yliana Rodríguez (Lingüística), Alison Pereira (Filosofía), Débora Charquero (Filosofía) y estudiantes de los cursos en los que se realiza.

Prácticas de enseñanza que utilizan algunos docentes de la FHCE

Los primeros avances de esta investigación fueron presentados en las Jornadas Académicas organizadas y realizadas por la FHCE en 2013 (9, 10 y 11 de octubre). Se proyecta la publicación de los últimos resultados en un libro colectivo, con la participación de autores nacionales y extranjeros.

Caracterización. Se desarrolla durante el año 2013 y se continúa en el 2014. Allí se aborda, específicamente, el tema de las prácticas y estrategias metodológicas

que suelen emplear, en el dictado de sus clases, algunos de los docentes de la FHCE. La visión se ampliará a la percepción que tienen los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza, intervenciones didácticas, estrategias de intervención.

Líneas de investigación a las que se vincula. Se trata de una investigación que se desprende del eje central mencionado al principio, vinculada especialmente con los estudios acerca de las prácticas de enseñanza que suelen emplear algunos docentes en la FHCE y cuál es el sentido que les dan.

Equipo. Carmen Caamaño (coordinadora responsable), Marisol Cabrera (Educación); Yliana Rodríguez (Lingüística); Alison Pereira (Filosofía), Patricia Manzoni (Educación). Cada año, además, se integran nuevos estudiantes.

Metodologías que utilizan los docentes de las distintas licenciaturas de la FHCE

Avance de investigación aceptado y presentado en las Jornadas de Educación Rural, 25 y 26 de octubre de 2012.

Caracterización: Se trata de un proyecto que se presentó como Perfil de Investigación al llamado de la CSIC-CSE¹⁷ (octubre, 2012). Se inscribe en uno de los ejes propuestos en la convocatoria «La enseñanza», dentro de la temática sugerida: Diversificación de la enseñanza en sus diferentes dimensiones. La dimensión que se pretende investigar es la metodológica. El propósito principal es el de intentar realizar aportes con el fin de orientar y fortalecer los múltiples y variados procesos de renovación de la enseñanza universitaria que se llevan a cabo desde las disciplinas. En este sentido, consideramos que el estudio de las distintas metodologías que se utilizan en los diversos cursos de las seis licenciaturas de la FHCE podía constituirse en un aporte interesante para potenciar las *buenas prácticas* y, al mismo tiempo, para enriquecer la teoría acerca de la enseñanza en función de los aportes novedosos que se puedan encontrar. Ello podría permitirnos elaborar algunos enunciados teóricos o ciertas categorías de análisis que sirvieran para engrosar los insumos teóricos acerca de esta temática.

Palabras clave: enseñanza, metodología, transversalidad.

Líneas de investigación a las que se vincula. Se trata de una investigación que se desprende del eje central, vinculada especialmente a los estudios acerca de las estrategias metodológicas que utilizan algunos docentes universitarios cuando realizan sus actividades de enseñanza y de la potenciación de los procesos de aprendizaje en sus aulas.

Equipo: Carmen Caamaño (responsable), Marisol Cabrera y César Bentancor

El compromiso de educar en el medio rural. Sobrevolando la escuela rural

Caracterización. Se trata de una investigación sobre las enseñanzas en otros niveles de educación y, al mismo tiempo, de la creación y formación de una comunidad de aprendizaje con el grupo formado a partir del curso de posgrado dictado

17 Comisión Sectorial de Investigación Científica-Comisión Sectorial de Enseñanza.

en el marco de la UPEP en 2011 y que se continúa hasta la fecha. Este grupo pasa a integrarse a otro asociado al Deed del Instituto de Educación de la FHCE.

Líneas de investigación a las que se vincula. Esta investigación que se desprende del eje central mencionado anteriormente, vinculada especialmente a los estudios acerca de las enseñanzas y de los aprendizajes en ámbitos específicos.

Equipo: Carmen Caamaño (coordinadora responsable), Marisol Cabrera, Ana Samaniego, Carmen Corrales, Rafael Teixeira y César Bentancor.

En estos estudios, aunque no forma parte del equipo central, se menciona la participación de Límber Santos, que aporta una mirada a la «evaluación de los aprendizajes» desde las aulas unidocentes (en el medio rural), en el libro recientemente publicado: *La evaluación de los aprendizajes. Cuatro miradas* (2014, Montevideo: Camus).

Innovar en evaluación para mejorar la enseñanza y los aprendizajes

Caracterización. Proyecto de innovación e investigación financiado por la CSE, ganador del llamado 2011. Se inscribe en el eje «Innovaciones en la práctica evaluativa de los aprendizajes universitarios desde un perspectiva didáctica». Este proyecto se comenzó a instrumentar en el segundo semestre de 2011 y se continúa en 2012. Se prevé la divulgación mediante documentos escritos. En este proyecto participan integrantes con cargos financiados (un grado 3, un grado 2 y dos grado 1). A través de este proyecto se adquirieron insumos técnicos interesantes para la realización de la investigación en la innovación propuesta y para otras investigaciones futuras.

Líneas de investigación a las que se vincula. Se trata de una investigación que se desprende del eje central mencionado, vinculada especialmente a los estudios acerca de las enseñanzas y de los aprendizajes en las aulas universitarias.

Equipo: Carmen Caamaño (coordinadora responsable), Ana Cruz Cabral (Letras), Florencia Fascioli (Ciencias de la Comunicación) y Arianna Aragoné (Filosofía).

Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad

Caracterización. Este proyecto de investigación partió de la tesis de Maestría de la responsable de esta línea de investigación y se continúa a través de subinvestigaciones que completan aspectos didácticos considerados relevantes, tanto para los docentes como para los alumnos. Las ramificaciones son las siguientes:

- *Difusión de las calificaciones de los estudiantes y sus posibles impactos.* Se trata de una investigación cuali-cuantitativa dirigida a los docentes y a los estudiantes (con instrumentos similares pero específicos, lo que implicó un estudio por separado de los dos órdenes). Los avances fueron presentados en las III Jornadas de Investigación de la FHCE que se llevaron a cabo en noviembre de 2011.

Equipo: Carmen Caamaño, Yliana Rodríguez, Alison Pereira, Marcos Hernández, Sofía Ache, Noelia Corbo y otros colaboradores.

- *Criterios didácticos o pedagógicos que poseen los docentes para valorar a sus estudiantes.* En el año 2012, la línea mencionada anteriormente se continúa con una subinvestigación acerca de los criterios didácticos o pedagógicos que utilizan los docentes para valorar a sus estudiantes. El equipo que estaba trabajando tomó la decisión de que quedara pendiente para el año 2013 para dedicarse a la preparación del perfil a partir de los llamados de la CSIC y de la CSE.
- *Criterios de planificación, evaluación que utilizan los docentes.* Este sería el abordaje que continúa la exploración anterior, que se ha planificado con el fin de seguir incrementando insumos teóricos en la línea que se viene mencionando. El equipo que estaba trabajando tomó la decisión de que quedara pendiente para el año 2013 para dedicarse a la preparación del perfil a partir de los llamados de la CSIC y de la CSE.

Líneas de investigación a las que se vincula. Se trata de una investigación que se desprende del eje central, vinculada especialmente a los estudios acerca de las enseñanzas y de los aprendizajes en las aulas universitarias.

Equipo: Carmen Caamaño (coordinadora responsable), Marisol Cabrera (Educación), Yliana Rodríguez (Lingüística) y Alison Pereira (Filosofía).

PSICOSOCIOLOGÍA DE LAS INSTITUCIONES

Desde la asignatura Psicología de las Instituciones se están desarrollando algunas investigaciones relacionadas con las organizaciones-instituciones de existencia¹⁸ sobre todo en educación y salud.

Están organizadas en tres grandes sublíneas:

1. Uruguay

- 1.1. Ideación e intentos de suicidio en adultos mayores en Uruguay
- 1.2. Enfoques críticos sobre la gestión en las instituciones de existencia en la actualidad

2. FHCE, Udelar

- 2.1. El sufrimiento en las instituciones de existencia en la hipermodernidad:
- 2.2. La subjetividad de funcionarios, estudiantes y egresados
- 2.3. El acompañamiento en la docencia universitaria

3. CETP-UTU¹⁹

- 3.1. Análisis diacrónicos, sincrónicos, estructurales y dinámicos

La primera de las sublíneas se desarrolla a través de la formación de un grupo investigador que desde 2014 estudia los intentos de autoeliminación dentro del Hospital Centro Geriátrico Dr. Piñeyro del Campo, el centro de referencia nacional en vejez, con profesionales que trabajan en los servicios de salud del Estado.

¹⁸ Son las organizaciones que cuidan y forman a los sujetos humanos (Enríquez, 2002).

¹⁹ Consejo de Educación Técnico-Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay.

El equipo está integrado por Rossana Lucero, Viviana Porto, Elizabeth Díaz y María de los Ángeles París. La coordinación del grupo está a cargo de Cristina Heuguerot.

Este equipo trabaja en coordinación con un grupo mayor de investigación multicéntrico orientado por Cecilia Minayo, del Centro Latinoamericano de Violencia y Salud, que es parte de la Fundación Osvaldo Cruz, del Ministerio de Salud de Brasil.

A nivel nacional, la coordinadora del grupo (Cristina Heuguerot) integra también un grupo nacional interdisciplinario e interinstitucional para la comprensión y prevención del suicidio en Uruguay.

En esta sublínea se cuenta con publicaciones en revistas arbitradas extranjeras, proyectos de intervención ya ejecutados (por ejemplo, de CSIC), acciones varias a nivel nacional y difusión y capacitación a funcionarios del Estado y a otros actores sociales en las áreas de salud y educación.

La segunda sublínea se ha desarrollado en parte en los propios cursos de FHCE que se diseñan como un EFI.

En su desarrollo, los estudiantes asisten a un curso y experimentan el trípole de las funciones de la universidad: enseñanza, investigación, extensión. El proyecto del curso supone la realización de una experiencia de investigación con los egresados de FHCE del año anterior, centrada en ciertos aspectos subjetivos y laborales de estos, así como una intervención en una institución educativa por medio de proyectos diseñados por distintos subgrupos.

El proyecto se desarrolla desde 2012 y han participado cerca de cien estudiantes. Sus resultados han sido presentados por distintas vías y en eventos variados.

Una metodología similar se ha utilizado en cursos de la UPEP y en la TGU y sus resultados han sido publicados en congresos y en Cuadernos de Trabajo de la FHCE.

La tercera sublínea tiene por objeto de estudio el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), una institución referente en lo relativo a la educación técnico-tecnológica en Uruguay.

Se trata de la primera institución que ha sido objeto de estudios históricos, sobre todo sus primeras épocas (siglo XIX y primera mitad del siglo XX). También se han realizado varios análisis psicosociológicos de períodos posteriores, como un estudio particular de la reforma educativa de 1997, cuyos resultados están publicados en un libro digital: *Educación Técnica y desarrollo en Uruguay. Un análisis psicosociológico de la reforma de 1997 en UTU*, que puede ser consultado en la página web de la FHCE.

Segunda parte

VOCES DE LOS ESTUDIANTES

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exponen algunos trabajos de estudiantes que han cursado dos unidades curriculares de la ex-Unidad Opción Docencia (Unod): seminarios de Docencia I y II y Psicosociología de las Instituciones. Se presentan a modo de ejemplo de ciertas actividades que cumplieron los alumnos como tareas de pasaje de curso. En algunos de estos ejemplos hay relatorios y narrativas, incluso enunciados en primera persona. Estos pretenden exponer el compromiso de cada autor en el tema elegido para trabajar. En otros casos se trata de formatos de artículo en los que los autores toman distancia, se tornan más impersonales y tienden a un mayor academicismo. La idea es que en ellos se pueda apreciar la creatividad, el espíritu crítico, los aportes que pueden realizar y su involucramiento con los cursos.

En todos los casos, los autores se hacen cargo de sus opiniones y de sus puntos de vista, los que no están exentos de apoyos teóricos serios y robustos. Las coordinadoras han respetado estas voces puesto que el proyecto estuvo pensado desde la hermenéutica y la interpretación de los autores. Oír la voz de los estudiantes fue una necesidad negociada con ellos. De todo lo anterior se desprende que puede haber otras interpretaciones de los lectores y que estas no coincidan necesariamente con lo expuesto a lo largo de este trabajo.

A las docentes coordinadoras de esta tarea nos pareció interesante y necesario hacer conocer estas experiencias por lo que pueden aportar, incluso como estrategias de intervención didáctica.

En definitiva, en esta segunda parte del libro se exponen, a modo de ejemplo, algunos relatorios y artículos de estudiantes a los que se les pidió expresamente que realizaran su trabajo de pasaje de curso mediante estas modalidades. Uno de los fines es el de ofrecer testimonios a los lectores acerca de procesos de aprendizajes en los que participaron con ayuda de los profesores pero con total libertad en la elección de los temas.

Por tanto, los trabajos que aquí aparecen tienen un carácter testimonial. En muchos de ellos, tanto la elección del tema como el proceso que los estudiantes siguieron para desarrollarlo ponen de manifiesto la alta implicación de los alumnos en la docencia. Las procedencias académicas son diversas: Historia, Ciencias de la Educación, Lingüística, Letras, Filosofía, Medicina...

RELATORIOS DE EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

RELATO DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE:

¿DE QUÉ SIRVE EL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL?

JUANA CANO²⁰ Y LORENA CASTAGNOLA²¹

INTRODUCCIÓN

Innovar es difícil, porque significa hacer algo que la gente no percibe como fácil.

Sir Ken Robinson

El siguiente trabajo intenta dar cuenta de nuestra experiencia de aula en rol docente tras haber transitado por los seminarios de Docencia I y II, que formaban parte de los cursos curriculares de la desaparecida Opción Docencia del antiguo plan de estudios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Quienes trabajamos en dupla para dicha experiencia pertenecemos a licenciaturas distintas: Lingüística y Filosofía; a generaciones distintas, con empleos distintos. Las casualidades/causalidades hicieron que en este ámbito nos reconociéramos en un trayecto común: nuestro estudio del inglés y su enseñanza desde el mismo encuadre, con las mismas maestras.²²

Mediante la narración del proceso de planificación de la clase y el ejercicio de metacognición que esta nos impone buscaremos evidenciar la complejidad del acto educativo. Además de por qué consideramos que, si bien la intervención didáctica fue planteada como el broche final del segundo seminario, es el producto de un proceso que comenzó con el seminario del primer semestre. El Seminario I aportó y articuló a un excelente nivel teórico algunos pensamientos que traíamos a modo de intuición y sentimiento en torno a la docencia, acercó a la neurociencia y resaltó cómo en la educación formal también se puede aportar al despliegue de las singularidades, propender al pensamiento crítico, etcétera.

Estas líneas son también una invitación a involucrarse en un metaanálisis espiralado de los conceptos que sirven de marco teórico-referencial de la clase diseñada. Desde lo ético hasta lo puramente didáctico, no nos cabe duda, en cada plan de clase plasmamos nuestra manera de concebir la educación, el ser humano. Explicarlo, compartirlo, pensarlo, es hacernos más conscientes de la

²⁰ Estudiante de Lingüística.

²¹ Estudiante de Educación.

²² Es importante reconocer las diferencias en el nivel de formación y profesionalismo pero también la coincidencia en el compromiso y amor en la tarea.

responsabilidad y el poder que otorga el rol docente. No hay que perder de vista algunas singularidades de la experiencia que compartiremos. Se trata de una clase enmarcada en la educación formal a ser presentada ante un grupo heterogéneo de estudiantes avanzados de casi todas las disciplinas practicadas en la FHCE, quienes, en la mayoría de los casos, tienen *taco gastado* en el escenario *salón de clase*.

Por otra parte, la posibilidad de ponerle tanto *pienso*, de ver y rever los recursos didácticos a usar, etc., realza la importancia de la planificación y su contribución a mejorar nuestras prácticas y a conocer (reconocer, mejor) a los «tipos» de alumnos.

Ahora bien, esto dista de la cotidianeidad del trabajo docente, en la que este proceso necesariamente se da en tiempos reducidos. Los borradores difícilmente se pueden poner en papel y uno anda con ellos a modo de *estados mentales* en torno a qué y a cómo abordará la próxima clase, hasta que plasma el esquema final que será la guía y ordena o confecciona el material que utilizará. Por lo tanto, «entrenarse» en esta tarea solo puede traducirse positivamente en la educación.

El desafío: preparar una clase que cumpliera con los objetivos del curso y que además fuese a la vez interesante y útil, en algún sentido, para los alumnos que asistirían al encuentro. *La inquietud*: cada vez que surgía el tema, la docente nos pedía que fuéramos pensando, con tiempo, un tema, un área de contenido, que pudiéramos desarrollar con solvencia. *La novedad* con respecto a esta producción estuvo en la invitación que planteó la docente: «que cada uno de nosotros hiciera un relato del recorrido realizado en el proceso de creación a través del cual cada uno llegó a darle forma a su plan de clase».

Enfrentadas al desafío de preparar una clase para compartir con nuestros compañeros del seminario decidimos que una primera forma posible de entrarle al tema era dando respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué y para qué enseñar? Sabíamos que el idioma inglés era un saber compartido por nosotras pero no por los demás miembros del grupo. Por lo tanto, decidimos tomar un tema de nuestro interés, que hubiera sido previamente abordado en el seminario y que a su vez sirviera para promover la reflexión, en profundidad, del tema a tratar.
- ¿Por qué? ¿Para quién? Creíamos que analizar el rol del docente en la era de internet podía tratarse de un tema de interés tanto para nosotras, que tenemos al menos dos décadas de vida profesional activa por delante, como para la mayoría de los otros asistentes al grupo, quienes, al ser sustancialmente más jóvenes, podrían tener un aprovechamiento bien interesante del tema a desarrollar.

Como corolario, las preguntas anteriormente desarrolladas nos permiten llegar al *cómo* llevar adelante esa intervención didáctica. Antes de llegar al diseño de clase que desarrollaríamos sabíamos que teníamos por delante la elaboración de varios «borradores». Dentro de este proceso de ensayo y error mezclado con *recorto y pego* de cada una de las aproximaciones al plan final de clase, poder

adecuadamente las múltiples ramas de interés que se desplegaban a cada paso fue, sin dudas, de las tareas más difíciles. Nada mejor que encarar un tema de tales vigencia e implicancias para reafirmarse en la idea de que el conocimiento y el pensamiento no se desarrollan compartimentadamente.

ELECCIÓN DEL TEMA

Busco para encontrar y encuentro para seguir buscando

San Agustín

La primera estrategia fue poner en consideración los puntos en común desde nuestras diferencias, esto es, elegir un tema de interés común para nuestras licenciaturas, Filosofía y Lingüística, que nos permitiera fundamentar, desde ambos campos, lo que pretendíamos hacer. A partir de allí intentamos delinear un primer plan de clase.

El primer tema en consideración fue *lenguaje y poder*. Desde un principio pensamos en hacer el análisis a través de una película: la primera película elegida fue *Billy Elliot*. La trama de esta película nos permitía ilustrar desde el campo lingüístico el concepto de *plano mental* desarrollado por Carlos Vaz Ferreira en su libro *Lógica viva*. Esto es, ante la pregunta de si era posible que Billy se convirtiera en bailarín o no, suponía poner el foco en las argumentaciones de las distintas figuras significativas en la vida de Billy: su padre, su hermano, su maestra y, por qué no, su abuela, quien, en la nebulosa de su memoria, recordaba su pasión de juventud por la danza, interés que compartía con su hija, la madre de Billy; y así analizar sus argumentaciones en ambos sentidos. Otra cara de este prisma es el concepto de *lenguaje en ambiente*: en el pueblo irlandés de Durham, la huelga de mineros trajo mucha miseria a la familia, que había depositado todas las expectativas en que Billy llegara a ser un robusto boxeador y llevara algo de alivio económico, por lo que el protagonista se ve forzado a mentirle a su familia para poder ir tras su *sueño posible*.

Los elementos arriba mencionados responden a estructuras jerárquicas y asimétricas que nos atraviesan a todos los miembros de la sociedad. Es claro que no siempre se está del mismo lado de la balanza; a nivel individual, en algunas de las relaciones de las que formamos parte ocupamos el lugar de subalternidad y en otros no. Si hablamos de educación formal específicamente, encontramos que la institución en la que se imparte ejerce su peso sobre las y los docentes y, simbólicamente, desde la arquitectura hasta la disposición de las aulas, está gritando qué espera de quienes ingresan en ella. Luego, los lenguajes implementados para interactuar colaboran no solo con la construcción de intersubjetividad de la institución misma, sino con la conformación de las subjetividades de cada una de las personas involucradas.

Otro aspecto, no menor y que se relaciona con el tema que teníamos en mente es que en gran parte de la película hay un componente de violencia verbal.

Ahora bien, teniendo en cuenta las restricciones de tiempo que teníamos para profundizar en temas específicos pero a la vez comunes a nuestras licenciaturas, decidimos cambiar de rumbo.

Esta vez, la estrategia fue buscar los puntos en común, desde nuestras semejanzas, lo que nos llevó a tomar un tema desarrollado durante el curso del seminario que a su vez nos permitiera articularlo con un plan de clase poniendo en juego algo que nos es común, esto es, nuestra condición de profesoras de una segunda lengua. El tema que nos llamó la atención por igual fue el de la enseñanza en la sociedad del conocimiento.

Entonces, el tema elegido en esta segunda vuelta fue *ser docente en la era digital*. Esto implicó dos tareas: la primera, seleccionar las lecturas previas, realizadas durante el curso, que sirvieran de marco teórico referencial y la segunda, elegir los recursos a utilizar. En la elección de los recursos hay otra decisión de fondo: hacer que los estudiantes, desde lo vivencial, desde lo que iban a tener que hacer como alumnos en esa instancia, llegaran a algún tipo de conclusión o respuesta para la pregunta planteada que iba a dar origen y cierre a nuestra intervención didáctica.

ELECCIÓN DE LA PELÍCULA

Parafraseando a Nancy Cusmanish²³ definimos a un *coach* como una persona que brinda *feedback* constructivo para ayudar a otros a avanzar en su desarrollo profesional.

Desde un principio pensamos que compartir una película seguía siendo un recurso potente para nuestros fines. En el proceso de búsqueda, miramos varias veces las siguientes películas: *Un sueño posible* y *Curvas de la vida*, porque el tema de la tecnología, que es medular, aparece relacionado con temas como la diferencia generacional —a nivel familiar y laboral—. Otro tema central es la importancia que puede tener la incorporación de la tecnología en las distintas profesiones. Creemos que, yendo un poco más lejos, hace un llamado de atención sobre hasta qué punto la incorporación y el uso de la tecnología equivale, o no, a una mayor profesionalización en el desempeño de la tarea en cuestión.

23 Nancy Cusmanich es una profesora de Inglés de larga trayectoria en nuestro medio.

REFLEXIÓN PREVIA

Si no estás preparado para equivocarte, nunca llegarás a nada original. La creatividad se aprende igual que se aprende a leer. No es acerca de estandarizar la educación, es acerca de subir el estándar de la educación. La imaginación es la fuente de todo logro humano

Sir Ken Robinson

Definido el tema, nos ubicamos, nuevamente, en el nivel ideacional. Trataremos de describir los distintos momentos por los que pasamos antes de llegar al diseño final.

Nos parece ilustrativo, antes de describir los distintos diseños de clase, citar al creativo argentino Carlos Baccetti, entrevistado recientemente en un programa televisivo argentino donde se abordaba el tema de la creatividad; a propósito de esto decía: «Viste que no aparece el proceso de creación, uno escucha el último disco de... y ya está el disco. El momento de la creación parecería como pornográfico, es algo que no se muestra».

En ese mismo programa, el pintor Milo Lockett opinaba que «la inspiración no existe, en algún momento aparece una idea y se desarrolla, pero, previo a esa idea, a lo mejor hay cientos de ideas que quedan en el camino, hay mucho trabajo, consciente o inconsciente».

ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS Y PLANES DE CLASE

Intentaremos ahora mostrar nuestro trabajo en torno a una idea central, desarrollando en detalle los «borradores» elaborados durante nuestro proceso de creación y ver cómo, efectivamente, muchas ideas fueron quedando por el camino, tal como lo afirma el creativo argentino.

En el primer diseño nos proponíamos empezar la clase con una *webquest*,²⁴ que es una herramienta de trabajo utilizada básicamente para buscar información con la guía de un docente sobre algún tema de interés. Sabíamos de su génesis y uso para clases de segunda lengua. Creemos que este tipo de herramientas sostiene algunos principios que compartimos: favorece la independencia del alumno, lo ayuda a leer con sentido crítico, a seleccionar la información relevante para realizar la tarea de forma eficaz, siempre promoviendo la toma de decisiones con autonomía respecto del docente, que se convierte en un facilitador, un acompañante. Al docente, inmigrante digital, lo pone en la situación de tener que usar tecnología, con el fin también de lograr un mayor nivel de involucramiento de los más jóvenes en el grupo y explorar cómo podrían funcionar los integrantes del grupo trabajando en pares, un nativo digital y un inmigrante, para observar sus reacciones en términos de velocidad y espíritu de colaboración. Con tal fin, pensamos en pares posibles dentro del grupo, teniendo en cuenta a Ken Robinson

24 <www.webquest.com>.

(2006) cuando afirma que «las comunidades humanas dependen de la diversidad de talentos, no de una concepción singular de habilidad».

Hicimos también cierto recorrido para decidir cuál o cuáles podrían ser los temas de la *wiki*: temas que potenciaran la comprensión de lo que íbamos a ver en la película y que a su vez fueran *cross-cultural* como el béisbol o el *clogging*.²⁵

En la segunda parte de la clase, nos proponíamos ver la película. Primero consideramos verla entera, pero, por razones de tiempo, tuvimos que hacer recorres para poder mirar solo aquellas partes donde se trataba el tema del docente que interactúa con la tecnología y la generación de los nativos digitales. Por último, para la tercera parte, nos proponíamos hacer una tarea grupal de reflexión sobre los temas abordados, que a su vez generara algún tipo de respuesta a la pregunta de «¿para qué servimos?»

En este primer *pienso* y previo a decidir si nuestra idea era viable tuvimos que considerar aspectos meramente prácticos tales como saber si ellos tenían *laptops* y, de ser así, si estaban dispuestos a traerlas a clase o si se podía gestionar a nivel de facultad —y cómo— la utilización del salón de informática o de algún otro salón que nos permitiera hacer uso de las herramientas, pensando en la comodidad de los alumnos: buena luz, mesas y sillas adecuadas a fin de favorecer una atmósfera de trabajo distendida a la vez que demandante.

El segundo diseño elaborado pone de manifiesto, en nuestra opinión, que nuestro trabajo en torno a una idea pasó también por hacer un punteo que nos permitiera darnos cuenta de cosas tales como:

- a) si el tema elegido nos permitía hacer un recorrido interesante y abarcativo de la multiplicidad de temas que se habían trabajado a lo largo del o de los seminarios,
- b) tener presente cómo y con qué otras lecturas previas lográbamos un respaldo teórico acorde al nivel de exigencia de la tarea planteada y el producto a ofrecer,
- c) la utilidad de evocar nuestra experiencia personal, haciendo una lista de los distintos tipos de actividades que habíamos implementado en clase y que implicaran el uso de la tecnología, intentando recuperar también la reacción que los alumnos habían tenido en cada una de ellas. En esta búsqueda, y casi por casualidad, nos encontramos con la canción «Santamarta» del grupo Larbanois & Carrero, cuya letra se ajusta a nuestro tema y apuntala, con otras voces y desde otros lugares, nuestro punto de vista.

Un tercer diseño nos llevó a lo siguiente: decidimos incluir como introducción una *lluvia de ideas* —o *brainstorming*—, para lo que pensamos algunas preguntas como disparadores que nos ayudaran a ponernos en situación y que potenciaran la

25 Danza típica que la pareja joven de actores principales baila en un bar junto a un grupo de clientes del lugar.

comprensión de lo que vendría a continuación. En la elaboración de las preguntas generamos un grado de variedad que cubriera el espectro de edades, intereses y nacionalidades de los alumnos. Investigamos en internet posibles fuentes para saber si los alumnos iban a contar con información suficiente para poder realizar las tareas planteadas respecto del tema elegido; incluso llegamos a analizar el diseño de algunas de las *webquests* que aparecen en internet. Esto nos permitió avanzar en el diseño de la introducción de la clase con la lluvia de ideas y la *webquest*, mientras mirábamos la película en repetidas ocasiones para poder seleccionar las partes que compartiríamos en clase y, a su vez, elaborar las actividades. A estas alturas necesitábamos empezar a poner las ideas en orden y a sistematizarlas por escrito.

En una relectura del texto de Ruth Harf «Texto de base de la conferencia “Poniendo la planificación sobre el tapete”», que desarrolla en detalle el tema de la planificación, nos dimos cuenta de que sería bueno lograr un desarrollo de clase que se pudiera leer de manera bidireccional. Con esta idea en mente, y con una ficha de plan de clase, de la mano de la profesora del curso, llegamos al cuarto diseño, todavía en el nivel ideacional.

En primer lugar, establecimos dos objetivos: promover la reflexión sobre la pertinencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza formal y presentar ejemplos sobre los cuales problematizar.

En segundo lugar, establecimos los contenidos que se esperaba que fueran aprendidos para alcanzar los objetivos planteados: acercamiento al vocabulario del lenguaje específico o jerga del béisbol que favoreciera el conocimiento de las reglas, jugadas, partes de la cancha y nombres de los jugadores. Se pretendía que dicha familiarización previa, implementada con una *webquest*, contribuyera a la comprensión de la película que sería utilizada en clase como medio para reforzar el objetivo número uno, mediante una analogía entre el rol del personaje principal de la película, el *coach* y el rol del docente.

Luego llegó el momento de relatar las actividades que plantearíamos en clase. Para ello, buscando una forma de *entrarle* al tema, decidimos, en primer lugar, hurgar en las representaciones previas de los estudiantes; primero, y muy rápidamente, poniendo el foco en el tema de las TIC y segundo, y con un poco más de detenimiento, en las experiencias personales de cada uno con respecto al deporte. En segundo lugar, realizar la *webquest* para buscar información. En tercer lugar, compartir algunos fragmentos de la película *Curvas de la vida*. En cuarto lugar, la actividad de cierre serían tres preguntas que ayudaran a los alumnos a focalizar su atención en los aspectos que queríamos destacar y que sirvieran a modo de fundamentación-reflexión sobre las características del modelo didáctico que se pretende describir y, desde la práctica, respaldar, teniendo en mente la analogía que intentábamos plantear: *coach-jugador/docente-alumno* y la discusión sobre el alcance del uso de las tecnologías. Estos cuatro momentos de nuestra intervención didáctica fueron acompañados de una hoja de trabajo con ejercicios especialmente diseñados para cada uno de ellos.

Lo cierto es que, después de tanto leer y pensar sobre la tecnología, teníamos muy claro que la clase había que *darla o darla*, por lo tanto, hicimos un quinto plan de clase que nos permitiera hacer la intervención didáctica en forma de narración, ante la eventual posibilidad de una falla en los recursos tecnológicos. Para ello, teniendo en cuenta los mismos puntos —tema, objetivos, contenidos, recursos, actividades y evaluación—, hicimos un bosquejo de todo lo que queríamos comentar con los alumnos en caso de que ocurriese un imponderable.

Cabe resaltar que llegar a un diseño de clase sin tecnología respondía a la necesidad de sentirnos cómodas y poder dar la clase en cualquier modalidad.

DE LA ANSIEDAD A LA CALMA... UNIENDO LOS PUNTOS

Creemos que sería oportuno ahora considerar cómo fuimos haciendo un proceso también a nivel emocional. Tomando como punto de partida el día que se sortearon las fechas: nos tocó el primer día y el último. Ante esta disyuntiva, creímos adecuado optar por la primera. Recordamos la ansiedad que nos generó saber que teníamos que hacer el recorrido que relatamos en las páginas anteriores contando con el menor número de días para hacerlo. Respiramos hondo y decidimos ir adelante.

Finalmente llegó la fecha acordada. Al principio de la clase estábamos algo nerviosas, luego, a medida que avanzábamos en el desarrollo de nuestra planificación, ese nerviosismo original fue disminuyendo. Para lograrlo, fue muy importante ver la actitud de nuestros compañeros, que se involucraron activamente en la tarea en una atmósfera distendida y amigable.

Para finalizar este recorrido, quisiéramos evocar el momento de la devolución una vez finalizada la clase, muy cargado de emotividad. Sentimos la tranquilidad del deber cumplido, habiendo superado dos grandes obstáculos: la constricción de tiempo y alguna falla en la tecnología, como habíamos anticipado.

Luego de la experiencia y de habernos puesto a pensar sobre ella para poder narrarla en estas páginas, vemos que podemos hacer un recorrido que se apoya en el pasado para resignificar el ahora y mantener la apertura a lo que vendrá. Para poder llegar a ser las profesoras que queremos ser, tenemos que serlo día a día, tener esa idea como guía.

Solo comprendemos eso al escudriñar nuestras elecciones, nuestras maneras de hacer, de hablar. Fuimos siguiendo las pistas, las miguitas de pan de nuestros pensamientos, nuestras intuiciones y sentimientos respecto a la responsabilidad y al compromiso ético de la enseñanza. Creemos que solo así podemos comprender lo que somos y lo que son los otros para nosotras.

En el momento en que tú admites que el mañana no es un dato ya dado, que tú marchas hacia él inexorablemente, entonces no hay por qué hablar de esperanza. La esperanza es instalada en ti en el momento en que el mañana no es inexorable: puede venir o puede no venir. En otras palabras, el mañana tiene que ser hecho por nosotros. Eso es lo que para mí fundamenta la esperanza como

necesidad ontológica. Yo estoy esperanzado no porque sea impertinente, estoy esperanzado porque estoy en el mundo y con el mundo (Paulo Freire sobre la pedagogía de la esperanza)²⁶.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2004). «Internet en el aula: las *webquest*». *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N.º 17.
- BALAGUER, R. (2012). *La nueva matriz cultural para entender como la tecnología moldea nuestras mentes*. Montevideo: Pearson.
- DREYFUS, H. (2003). *Acerca de Internet*. Barcelona: UOC. Disponible en: <www.uoc.edu/dt/20397/> [consultado: 12 de diciembre de 2016].
- DODGE, B. (1997). *Some thoughts about webquests*, Disponible en <webquest.org/sdsu/about_webquests.html> [consultado: 12 de diciembre de 2016].
- ECO, U. (2007). «¿De qué sirve el profesor?». *La Nación/L'Espresso*. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>> [consultado: 12 de diciembre de 2016].
- ENRÍQUEZ, E. (2002) *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- HARE, R. (s/f). «Texto de base de la conferencia “Poniendo la planificación sobre el tapete”». Disponible en <<http://es.calameo.com/read/000634416e2f60477b676>> [consultado el 16 de noviembre de 2016].
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- KOROL, C. (2004). «Continúa soñando». *Pedagogías de la resistencia*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- SCRIVENER, J. y UNDERHILL, A. (2012). «Demand more from students and they will learn more: teachers urged to go beyond “right” answers and stretch all learners throughout the lesson». *The Guardian*, 16 de octubre. Disponible en: <<http://www.theguardian.com/education/2012/oct/16/demand-high-teaching-challenge-students>> [Consultado el 27 de setiembre de 2016].

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- ROBINSON, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Ted talk Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg&spfreload=10>> [Consultado el 27 de setiembre de 2016].
- (2010a). *Cambiando paradigmas*. Versión original en inglés disponible en <<http://youtu.be/zDZFcDGpL4U>> [Consultado el 27 de setiembre de 2016].
- (2010b). *¡A iniciar la revolución del aprendizaje!* Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=zuRTEY7xdQs&spfreload=10>> [Consultado el 27 de setiembre de 2016].

26 Entrevista realizada en 1993 y publicada en Korol, 2004.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo empiezo haciendo consideraciones generales sobre la labor docente. Luego transmito a grandes rasgos el contenido con el cual elaboramos la clase en Seminario de Docencia II, que son las ideas pedagógicas y didácticas de Juan Comenio. A continuación, la preparación y lo que fue la clase en sí, y por qué la diseñé de esa forma. Finalizo con reflexiones sobre esta práctica, y sobre cómo vivo la vocación docente. Lo escrito en esta última parte está nutrido de tres experiencias que me resultan inseparables: la de la práctica concreta, la de mi vivencia durante ocho años como educador y la de más años aún como alumno y estudiante.

El trabajo está organizado en tres partes. La primera y la tercera se redactan en plural por corresponder a los saberes, a reflexiones sobre la educación que nunca son exclusivamente propias, sino producto de una acumulación colectiva. La segunda parte, en cambio, está escrita predominantemente en singular ya que corresponde a una tarea hecha por quien escribe, y de la que me hago cargo en todos sus aspectos. Esta implicó trabajo, decisiones, y poner en juego destrezas y limitaciones personales. Y en eso consistía la experiencia.

PRIMERA PARTE.

CÓMO ENTENDEMOS LA DOCENCIA

... si la práctica de la enseñanza nos da alguna certidumbre, es esta: nada de lo que guardo para mí se integra nunca realmente a mi realidad... Si doy dinero, ya no lo tengo. Pero si doy saber, alegría, esperanza, me hago aún más rico de aquello que he dado.

Meirieu, 2001: 30

La docencia es una profesión que exige permanente contacto con otras personas. Para poder ejercerla de forma mínimamente satisfactoria, el docente debe relacionarse con variedad de actores. La relación está mediada, al menos formalmente, por un contenido, y pretende transmitir una intención determinada.

Como indica el triángulo abierto herbertiano, el trabajo educativo requiere de la existencia de tres elementos. Se ubica en la base al «agente de la educación» y al «sujeto de la educación», y en la punta a los «contenidos de la educación» (Tizio, 2008: 28). El vínculo educativo se entiende desde esta relación. Pero además, es un ejercicio saludable alterar este orden, invertir la pirámide y problematizar sobre qué implica cada nueva posición.

²⁷ Estudiante de Historia.

Los vínculos humanos, por definición, desbordan al contenido si lo entendemos de forma restrictiva. Los contenidos educativos también son los modelos de la relación que tenemos con los otros. Es decir, qué mostramos en términos de valores, gustos, elecciones, además de nuestra forma de relacionarnos con los otros. El vínculo educativo, sin dejar de ser lo que es, toma nuevas formas con el paso del tiempo. El docente, en su ejercicio, se vincula con el otro de una forma que puede ir variando. Y además opina, elige, presenta ese «saber»; va más allá de lo que contiene estrictamente su disciplina.

Creemos por ello que la docencia se debe ejercer con generosidad y sin ingenuidad. Con generosidad porque, como dice Meirieu (2001), «solo tengo en la medida que doy», de manera que solo dando saber, alegría, esperanza, realmente los tendremos.

También es dar el no escatimar en tiempos de planificación, en energía a la hora de entregarse a la clase, en paciencia para integrar tiempos diferentes, en serenidad para integrar alumnos que incomodan. Y ser generosos en modestia. Pues, tal vez, aun pensando que cumplimos con tal profunda entrega, fallamos en alguna cosa, posiblemente no por escatimar, sino a veces por incapacidad. ¿Cómo dudar que fallamos en algo con tanta tarea! ¿Por qué a veces solemos sentir las sugerencias como reproches? ¿No deberíamos asumir desde el «Sí, acepto» a la profesión docente que esto inevitablemente nos va a suceder? ¿Porque debe suceder!

Y, por otro lado, no ser ingenuos. El contenido de ese saber se expresa no solo en lo que verbalizamos, sino en nuestras acciones no planificadas y en las formas de relacionarnos con los otros.

¿Vale la pena tanto esfuerzo, tanta entrega? ¿Paga el sueldo acaso la mitad de lo que doy? A algunos no les paga ni un cuarto y a otros el doble de lo que hacen. Eso sería otra reflexión. ¡Pero estamos convencidos de que sí vale la pena! Realmente nos enriquecemos con esta labor, con lo que damos. Todos los que asisten a nuestra clase son, si se lo permitimos, nuestros docentes en algo. Además, con más o menos ánimo, nos dan de su tiempo al asistir. De nosotros dependerá si nos dan de su atención, si confirmamos o transformamos su expectativa o resignación. La ecuación no falla: luego de cada clase en la que compartimos contenidos con alegría y reflexiones, saldremos con más de lo que dimos. Habremos hecho de la clase, un acontecimiento. Habremos renovado los votos del «sí, acepto».

CÓMO QUEREMOS ENSEÑAR

Aún no llegó a nuestras manos el manual de cómo enseñar. Pero de a poco algo se va despejando de la interrogante del cómo se aprende. Y tal vez sería bueno reconocer, al iniciar toda clase, que aquel que no quiera aprender, no lo hará, más allá de nuestros empeños. Y esto no debe verse como un lavado de manos, sino como un acto de cuidado para con nosotros y también de respeto hacia el otro.

Tal vez mañana sí querrá. Y de eso se trata... de no claudicar, porque en algún momento será.

El enseñar/aprender es un baile que requiere de un ambiente propicio, una melodía, o contenido, en nuestro caso, y de alguien que guíe el baile, en este caso el docente. Así que, como docentes, somos la mitad del vínculo educativo, pero tenemos más de la mitad de la responsabilidad para que se den los aprendizajes. Tenemos que animar a bailar, aunque a veces el tema escogido no sea el deseado para el otro.

Son múltiples las formas en que los seres humanos aprendemos. Y como docentes no podemos exigirnos integrar en nuestras clases permanentemente todas las formas que favorezcan los aprendizajes de los alumnos. Además, con frecuencia los alumnos no tienen conciencia de mediante qué métodos y estímulos se les da mejor la incorporación de contenidos y reflexiones. Pero sí consideramos inaceptable que semestres enteros se den de forma expositiva, donde el mayor acontecimiento es cuando se usa el pizarrón para otra cosa que no sea escribir los apellidos de autores «ineludibles» para salvar el curso.

Captar la atención, salir de lo predecible, implica desarrollar nuestra creatividad como profesionales y no implica en absoluto renunciar un ápice a la rigurosidad de la disciplina. Lo que sí va contra ella es generar rechazo y tedio, producto frecuentemente de la monotonía y la incompreensión.

Que estas consideraciones pedagógicas lleven siglos es a la vez interesante y decepcionante. Por un lado, nos evidencia que no somos unos «locos» dejados llevar por teorías posmodernas. Además, con el avance de la ciencia, contamos con décadas de investigaciones, desde Rita Levi hasta nuestros días, que indican seguir avanzando en este sentido.

Pero, a su vez, hace siglos que grandes eruditos, atentos a su tarea docente e inquietos por la suerte de la humanidad, nos alertan sobre cómo enseñar. Por otro lado, expresamos la decepción de no haber extendido lo suficiente las ideas de estos pensadores que, como Comenio, nos reclaman cambios de paradigma insistiendo con argumentos, ejemplos, precisión y convicción.

¿POR QUÉ RECORDAR A COMENIO?

Creemos que el valor de Comenio para la actualidad se funda especialmente en dos de sus características: el potencial democratizador de la educación y su profunda revisión de la didáctica para una enseñanza más adecuada. Las aspiraciones de este teólogo de formación y pedagogo de profesión no eran modestas, y menos para el siglo XVII: enseñar todo, a todos, en todos lados.

Enseñar «todo» referido a los contenidos, tanto las lenguas, las Sagradas Escrituras, las obras profanas que hoy llamaríamos *clásicos* y otros conocimientos incipientes.

El a todos» es quizás su aporte más novedoso —y subversivo— para la época: propone incluir en un mismo nivel a ambos sexos. La educación a mujeres

—cuando la había— era de alfabetización y religiosa. Pero Comenio no cree que haya que hacer distinción alguna. Por eso propondrá, además, permitir a «inteligencias débiles» el acceso a la formación, entendiendo que no hay discapacidad que no disminuya con cultura. De manera que siempre vale la pena apostar. «A todos» implica también igualar la educación en todos los estratos sociales: ¡la misma educación tanto para un noble como para un campesino!

Y también propone «en todos lados». Podría pensarse que este punto está incluido en el anterior, pero tiene un sentido bien distinto e igualmente revolucionario.

También hemos de desear, sin embargo, que las naciones extremadamente bárbaras puedan ser esclarecidas y liberadas de las tinieblas de esa barbarie porque forman una parte de la prole humana y esta ha de acomodarse al todo; después, porque un todo no está completo si falta alguna parte (Comenio, 1996: 151).

Comenio propone que todas las personas, sin importar su procedencia, accedan a una misma educación. Alguien puede decir que eso no es deseable, que es la cima de la globalización, que arrasaría con la riqueza cultural y la diversidad. Y efectivamente sería así. Pero el deseo de este humanista de Bohemia nada tiene que ver con tal anacrónica acusación. Su intención era que Europa no abusara de otras naciones que además no conocía. ¡Quería prevenir los colonialismos! ¡Se atrevía a desestimar el eurocentrismo en pleno siglo xvii!

A esta concepción de la educación se la llamó *pansofía*. Ni sus conocimientos ni sus alcances tendrían límites. Pero ¿cómo impartir tantos contenidos? Comenio, coincidiendo con Erasmo, hace un diagnóstico de la situación educativa que resulta, en el mejor de los casos, lastimosa. Los problemas abundan en todos los órdenes, pero sobre todo en dos: en la idoneidad docente (generalmente de religiosos) y en la organización y didáctica de los contenidos.

Diremos aquí solo tres cosas, para las cuales el pedagogo dedica toda una obra, su *Didáctica magna*. Comenio proponía ofrecer, para la formación de los estudiantes, manuales realizados para aprender. Estos debían incluir imágenes, y no decir ni extenderse más de lo necesario, cuando en su momento los docentes exigían lecturas infinitas y dificultosas de autores varios. Entendía que el profesor debía impartir clase no más de cuatro horas al día, y permitir al alumnado continuar de forma individual en tiempo extraáulico. Además, que el contenido dado en cada clase tuviera continuidad temporal. Es decir, que cada clase prepare el camino para la siguiente. De manera que no se fraccione lo que está unido. Y, por último, que el entusiasmo y el interés sustituyan a la vara, al castigo, que, según él, solo genera más tedio y rechazo hacia el aprendizaje.

Mientras Europa se desangraba en sus guerras religiosas y de poder, este humanista radical se atrevió a rechazar incluso el uso de la vara en clase. ¿De dónde sale tanta radicalidad? ¿De dónde tanta vocación?

Su obra, sobre todo *Pampaedia*, es —como todo en él— contundente. Además de su capacidad metódica, Comenio fue un místico. Su religiosidad, lejos

de estrechar su visión, fue la roca fuerte que lo sostuvo en un contexto de tanta violencia y caos. Recordemos que la Guerra de los Treinta Años comenzó en 1618 y finalizó en 1648. Tuvo cuatro etapas e involucró extensas zonas de Europa, pero el campo de batalla fue casi siempre dentro del Sacro Imperio Romano Germánico, donde más vidas se cobró la guerra. Comenio nació en 1592 en Bohemia, donde comenzó la guerra, y era protestante, sector de los que iniciaron la rebelión. Su larga vida (murió en 1670) le permitió una vejez en contexto de paz continental.

La *pansofía*, que resumimos como «todo para todos en todos lados», fue el medio por el cual todos podrían acceder a conocer la gran obra de Dios. Leyendo directamente las Sagradas Escrituras, pensaba —como cualquier protestante de su tiempo— que a nadie se podría engañar. El evangelio y la naturaleza fueron importantes fuentes de inspiración.

Más allá de cuál sea la inspiración de cada docente, Comenio nos aconseja tener una. Esta nos sostendrá más allá de los contextos desfavorables y nos protegerá del intermitente «así no se puede» que golpea las puertas de nuestra vocación.

SEGUNDA PARTE. LA CLASE

PREPARATIVO DE LA CLASE

Pero en algún momento —afortunadamente— nuestras convicciones deben ponerse en práctica.

Lo que presento a continuación es la preparación de una clase de Historia de las Ideas dada en el marco de una práctica docente con los propios compañeros de clase de Seminario de Docencia II de la FHCE.

Las ideas a exponer eran pedagógicas y dictadas dentro de un curso de docencia. Además, suscribo la mayoría de lo que el teólogo y pedagogo Comenio afirma. Así que no bastaba con exponer sus ideas, sino que el desafío fue exponerlas como él nos aconseja a los que queremos hacer bien nuestra tarea docente.

La mía fue una clase de Historia con fuerte énfasis en pensamiento pedagógico. Las clases anteriores y posteriores no tendrían necesariamente vínculos directos con los contenidos que había escogido. Por lo tanto, se trataba de una unidad que tenía que presentar, desarrollar y finalizar (todo lo posible) en no más de dos horas. Quienes participaran en ella tendrían en común su interés por la docencia y, de hecho, también su procedencia de las ciencias humanas.

La coyuntura de la Modernidad, los conflictos religiosos que la parieron y la convulsionada situación política de Europa, o sea, el contexto histórico del autor, debía tener su justo espacio.

Fue así que organicé la clase en cuatro partes: introducción-motivación; Contexto histórico; Antecedentes, y Juan Comenio, el autor en cuestión.

De los dos grandes desafíos que se me presentaron en este proceso, la selección (y el difícil pero imprescindible proceso de priorizar) fue el primero que tuve que abordar: ¿qué dar?, ¿a qué renunciar?

En la selección de los antecedentes de Comenio se jugaron los insumos para una justa apreciación del autor. Sin hablar de Erasmo y sus posturas humanistas también en la educación, Comenio sería un pedagogo gigante pero inexplicable. ¿Cómo entender su afán por enseñar las Sagradas Escrituras sin retrotraernos casi ciento cincuenta años para refrescar a los alumnos al menos lo trascendental que fue la Reforma Protestante en Europa? Y lo importante que fue la traducción del evangelio a las lenguas vernáculas iniciada por Martín Lutero en la alfabetización de las áreas de mayor impacto de la Reforma. Pero aun así, habiendo escogido estos dos autores contemporáneos entre sí como antecedentes de Comenio, queda la preocupación por los que quedaron afuera.

Con base en estas reflexiones escogimos a Erasmo y Lutero como antecedentes de Comenio. El primero, por estar directamente vinculado con el mundo educativo institucionalizado, por su destacado humanismo y su fe católica. El segundo, por inspirar la fe protestante de Comenio, y con ello una misma cercanía con las Sagradas Escrituras. Si bien Lutero no tenía ideas sobre la educación tan de vanguardia como Erasmo, su traducción de la Biblia al alemán y sus cartas a los príncipes instando a hacerse cargo de la educación de los jóvenes le hicieron jugar un rol significativo en el avance de la alfabetización.

¿CÓMO INTRODUCIR NOVEDAD Y SALIR DE LO ESPERABLE?

¿Qué recurso didáctico elegir? ¿Cómo motivar el tratamiento del tema?

Me resultaba difícil elegir canciones o fragmentos de películas sin caer en la tentación de «forzar» su contenido para que fuera pertinente su reproducción en la clase. Y si hay que explicar mucho, es porque no se justifica ni aporta. Pero sí contamos con muchas fotografías, grabados, óleos, etc., propios de la época. Además, es fácil acceder vía internet a todo tipo de mapas políticos e incluso religiosos. Con ellos y algunas fechas quedó compuesto el *powerpoint* que nos podía llevar hacia el autor.

La historia del arte no es mi fuerte y la interpretación artística de los cuadros tampoco. Pero valoro la historia de las mentalidades y de la sensibilidad y lo que estas nos pueden transmitir de una época, de su forma de ser humanidad. ¿Cómo acercarnos a alguna vivencia de otro siglo? ¿Cómo abrirse a la historia? Con esta inquietud recuerdo alguna práctica de yoga vivida en una instancia de formación personal, donde la propuesta fue la de «viajar» a través de un relato...

¡Esa sería la herramienta para acercarse al siglo xvii!

ENTRE LA PRECISIÓN Y LO DIDÁCTICO

La tensión (¡que no es contradicción!) entre la precisión y lo didáctico fue el segundo gran desafío en la preparación de esta clase.

El autor elegido tiene muchas coincidencias con sus antecesores (Erasmus, Lutero) pero también hay matices y diferencias.

Si bien personalmente las ideas principales de Comenio las dominaba sin dificultad, a la hora de ir a detalles comparativos entre estos autores, podía llegar a cometer errores.

Por ello elegí el recurso de la lectura de un material previamente elaborado por mí en torno a los contenidos que quería exponer. No fue una lectura de la fuente, sino de una propia redacción que incluía varias citas del autor. Al hacerlo con anterioridad ya podía afirmar con seguridad «al igual que Erasmus», «como ya creía Lutero» o «a diferencia de...». Además, entre párrafo y párrafo, me permití una pausa para relacionar lo escrito con otro tipo de comentarios. Por un lado, la habilitación de intervenciones de los participantes de la clase y, por otro, información acerca del contexto político, religioso (omnipresentes en la época) o de hechos históricos que sucederían luego.

Para diferenciar y secuenciar los contenidos, utilicé recursos didácticos distintos. La introducción se haría con una narración (con ojos cerrados) que nos trasladara al contexto, completando el momento con cuatro imágenes proyectadas.

La segunda parte, el contexto, se respaldaría en un breve *powerpoint* dominado por mapas y fechas. Los antecedentes los presentaría de forma expositiva, con posterior entrega de pequeños textos de época. Finalmente, a Comenio se lo explicaría de forma leída.

TRANSCURSO DE LA CLASE

Pasados quince minutos del comienzo formal en la clase, pero sin una asistencia mínima que ameritara iniciar, preferimos adelantar una pregunta reservada para media hora después de comenzada la clase: ¿Qué saben de la Reforma Protestante?

Es algo que en Uruguay no se conoce como ameritaría, y ningún minuto dedicado al tema sería «perdido». Efectivamente, poco y nada se conocía. Esto se cambió por entender que la introducción-motivación era una parte fundamental de la clase y, por cómo la pensé, irrepetible. Diez minutos después, decidimos iniciar el recorrido planificado.

Invité a cerrar los ojos. Si bien no eran niños, costó un poco.

Y comencé a leer el relato:

Es un día luminoso, apenas fresco, estás inmerso en una espesa niebla. Caminas descalzo por un sendero algo embarrado, lo sientes frío en los pies. A tu izquierda se alza un espeso bosque de hojas otoñales, excepto los pinos, que permanecen con su constante verde oscuro. A unos metros del camino ves una enredadera espinosa. Te acercas y cosechas las últimas moras de la zarza. Algunas están algo ácidas, pero la mayoría están bien maduras, las disfrutas. Regresas al camino,

ya queda poca niebla. A tu derecha ves unos campos recién cosechados con restos de espigas entre los terrones. A lo lejos también hay dos pequeñas casas de techo de paja y un sencillo establo, pero no se ven los animales. Sigues caminando. El aroma limpio se torna abruptamente nauseabundo. Al pasar la curva del camino te encuentras con cuatro cuerpos sin vida, algo hinchados. Uno lleva el uniforme imperial, y los otros tres son atuendos de algún oficio. Los insectos y algunos cuervos ya se están encargando del resto. Apuras el paso. Adviertes una villa, hay pocas casas y una pequeña capilla. Una brisa limpia el hedor y te acerca una melodía dulce y bien entonada. No entiendes qué dice, pero parece latín. A pocos metros de la villa comprendes que viene de la capilla. Sus puertas están abiertas y dentro está llena. Sigues de largo. Al pasar por la última casa otro caminante en sentido contrario se acerca. Lleva barba espesa y ropa de campesino, pero no parece venir ni de la cosecha ni de trabajar con animales. Su aspecto es impecable. Le preguntas a cuánto estás de Praga. Dice que apurando el paso se llega antes del anochecer, pero que por todos los medios posibles, intentes evitar acercarte.

«Ya están en la clase, pueden abrir los ojos», termino.

Afortunadamente, el ejercicio fue bien recibido y lo manifestaron de inmediato.

No anuncié en ningún momento cómo sería la clase porque quise trabajar con la expectativa. Ayudó además no tener entre los participantes otros estudiantes de Historia. Aclaré cuándo terminaba un momento y explicité cuál era el que venía, pero nunca la globalidad de la clase.

Luego utilicé otro recurso, esta vez no auditivo sino visual. Como continuidad del relato, proyecté cuatro láminas de un *powerpoint*. Todas las imágenes eran típicas del siglo XVII. Una era de una suerte de fiesta sencilla, dentro de una habitación amplia. En otra se veían unas pocas cabañas de campesinos con unos niños jugando. La tercera estaba centrada en una ciudad retratada a distancia, con un río y barcos. Por último, una pequeña iglesia rural con mucho movimiento de gente a su alrededor. Las imágenes no fueron comentadas, sino que se pasaron en silencio. La intención didáctica de las técnicas elegidas estaba centrada en la sensación que se quería provocar y la relación del relato con lo visual. No era la intención analizar las láminas. De antemano se aclaró. Más allá de que se habilitó al que quisiera comentarlas.

Se continuó con la proyección visual, pero anunciando que comenzaba un nuevo momento, el del contexto histórico. La siguiente diapositiva fue ya el mapa político de la Guerra de los Treinta Años.

Unos veinte minutos fueron destinados a explicar las cuatro etapas de la guerra y las razones políticas, económicas y religiosas que la motivaron. Para esto fui intercambiando esta diapositiva con la siguiente que era el mapa religioso del momento. Esto favorecía para entender su complejidad y sus contradicciones.

El tercer momento de la clase fue destinado a un breve recorrido por la historia de la educación con un enfoque institucional desde la Alta Edad Media hasta

Comenio. Al llegar al Humanismo del siglo XVI desaceleramos la marcha para leer textos de Erasmo, Lutero y del propio Comenio.

Se entregó una hoja a cada alumno con dichas fuentes y se invitó a relacionarlas. Luego de un breve intercambio, pasamos directamente a Comenio.

En este, el cuarto momento, usé la elaboración personal escrita de la clase. Esto fue aproximadamente un tercio del tiempo.

Fui exponiendo ideas didácticas generales —las hay muy específicas según los contenidos— propuestas en *Didáctica magna*. Luego las filosóficas, explicando su *pansofía* y el elemento vocacional del autor, expuesto en *Pampaedia*.

Los propios contenidos nos invitaron a interrumpir la lectura y a relacionarlos con autores de todos los siglos y paradigmas, sobre todo con los que más afinidad cosecharon en el curso.

La clase finalizó con la invitación a compartir alguna reflexión o idea que se llevarían *picando* en la cabeza. Estos momentos me parecen fundamentales porque permiten emerger dudas, compartir inquietudes, enriqueciendo tanto a los compañeros como al docente. Este espacio ya se había dado también junto con el análisis de los textos de época.

Se intentó comenzar la clase priorizando lo vivencial, e ir generando expectativa desde la sorpresa, para luego ir aumentando en datos y procesos históricos y finalizar con el módulo más arduo, denominado *Historia de las Ideas*.

Pero aun así, en los momentos más arduos, se procuró mantener un clima amigable, y seducir por medio de los conocimientos mismos.

TERCERA PARTE. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

ENSEÑAR HISTORIA: UNA TAREA DOBLEMENTE SOSPECHOSA

De todas las ciencias, la Historia es sin duda de las menos inocentes. Las posturas respecto a sus contenidos van desde las posiciones positivistas, que se sienten más cómodas con las posibles cifras y los relatos de los grandes personajes, hasta Jean Chesneaux, que está en las antípodas:

Con todo, nuestro conocimiento del pasado es un factor activo del movimiento de la sociedad, es lo que ventila en las luchas políticas e ideológicas, una zona violentamente disputada. El pasado, el conocimiento histórico pueden funcionar al servicio del conservadurismo social o al servicio de las luchas populares. La historia penetra en la lucha de clases; jamás es neutral, jamás permanece al margen de la contienda (Chesneaux, 1998: 24).

¡Cuánta polémica en tan solo tres enunciados! Cómo no ser sospechosos si aceptamos, aunque sea parcialmente, lo que el famoso historiador afirma. Pero, por otro lado, contamos con material infinito para implicar a todos en esta disciplina.

Así es que nos encomendamos a una tarea doblemente sospechosa; la de enseñar y la de hacerlo con Historia.

¡Cómo no sospechar de una ciencia que discute si es tal y cuyo objeto de estudio está en constante debate! Julio Aróstegui, sin ser positivista, intenta conciliar las particularidades de la Historia dentro del mundo científico: «... no cabe hablar de ciencia solo cuando se trata de establecer leyes universales y predicciones de futuro. Puede llamarse conocimiento científico a construcciones cognoscitivas que no lleguen a certezas de tal nivel» (Aróstegui, 2001: 59).

Aróstegui no pretende igualar a la Historia con las características de otras disciplinas científicas. Ni descartar la posibilidad de hacer ciencia con ella como sí afirma Benedetto Croce, quien encuentra que esta disciplina, como la filosofía, es otro tipo de conocimiento.

Ken Bain, en su obra acerca de la excelencia docente, afirma que estos temas, de tipo más metacognitivo, ayudan a aprender en profundidad. Según él, los docentes exitosos:

... tienen un sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas, incluyendo las controversias que se han agitado en torno a ellas, y esa comprensión parece que les ayuda a reflexionar de manera especialmente profunda sobre la naturaleza del pensamiento en sus campos (Bain, 2007: 36).

Así que a los que pretendemos enseñar Historia nos corresponde trascender el qué del relato e ir al paso anterior. Es decir, cómo se construye dicho relato, quiénes definen los protagonistas y cuáles son las razones. No para volcar nuestras conclusiones, sino todo lo contrario, para despertar el interés de los alumnos en afrontar estas preguntas sin ánimo de arribar a conclusiones necesariamente colectivas.

¡Cómo no sospechar de quien debe evaluar nuestros conocimientos y sintetizarlos en un número. Que además puede ser determinante para nuestra vida como estudiante o laboral!

Creemos que nuestra elección por Comenio, de forma más o menos consciente, también tiene que ver con lo que nos dice Chesneaux. Elegimos traer a este autor al siglo XXI al *servicio* de algo. En nuestro caso, al servicio de un paradigma educativo donde no se descarte a nadie. Donde los jóvenes sientan con intensidad que el sistema apuesta por ellos y espera mucho de ellos. Que en ellos confiamos y que de nosotros se pueden fiar. Y también en esto hay una apuesta de clase social. Los ricos tienen sus propios mecanismos para perpetuarse en esa condición. Los hijos de los trabajadores se deben abrir paso con menos herramientas, así que no pueden prescindir de la educación que el Estado da. Y esta debe ser auténticamente de calidad y auténticamente acogedora. Este es el lado de la *contienda* que elegimos.

Es saludable sospechar y que sospechen de nosotros. Pero no debemos quedarnos ahí. Esta tensión debe despabilarnos, afinar nuestro espíritu crítico y autocrítico y, sobre todo, hacernos trabajar y avanzar. Tanto en nuestra disciplina como en nuestra condición humana.

Una imagen, una pregunta, una anécdota, una canción... cualquiera de estas cosas pueden hacer de *otra clase* una clase especial.

Porque activa en nosotros experiencias, sensaciones que podemos vincular con el contenido teórico que queremos trabajar.

Y encima de todo ¡puede suceder gracias a otros! La sorpresa y el acontecimiento también pueden provenir de los comentarios que los mismos estudiantes generen a partir de sus experiencias de vida.

Para que el contenido quede bien afirmado debemos lograr generar alguna experiencia más vivencial. Si no, en el mejor de los casos lograremos su memorización para el corto o mediano plazo, hasta el momento del examen... ¿Estamos satisfechos con eso? Bain afirma:

Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente (Bain, 2007: 28).

Así que sin extralimitarnos de nuestro rol, sin pretender «fabricar» (Meirieu, 1998)²⁸ al otro, es importante para que el conocimiento sea profundo, trascender el relato, hacer pensar, actuar, sentir.

No tenemos por qué ser ni animadores de fiestas ni pasarnos horas buscando con qué impactar. Pero sí generar condiciones para que, entre todos, la clase no sea otro momento percibido como tiempo perdido.

¿Acaso lo que tenemos para dar nada tiene que ver con la vida de los estudiantes? ¿Nada interesante, gracioso, práctico? Si así fuera no existirían dichas disciplinas.

DISFRUTAR DE UNA VOCACIÓN BAJO SOSPECHA

Este subtítulo tiene un aire masoquista. Pero a veces sentimos que trabajar con gente y con la intensidad de la labor docente, lo es. En un mundo en donde hay tantas tareas aburridas en sí mismas, peligrosas, denigrantes, etc., la labor docente, si uno se lo propone, puede ser inmensamente satisfactoria.

Porque la tarea docente nos permite desplegar lo mejor de nosotros sin dejar de desafiarlos. Además de ser, si lo permitimos, un ejercicio de autoconocimiento constante.

«Pero si doy saber, alegría, esperanza, me hago aún más rico de aquello que he dado» (Meirieu, 2001: 30).

Y esto conforma un círculo virtuoso para mejorar nuestro desempeño. Vemos lo que mejor nos sale y lo seguimos dando. Variamos en relación con el contenido que corresponde y el grupo.

²⁸ Referido a la tentación potencial del educador de formar al otro a su medida, que lleva al inevitable resultado de la resistencia de este a ser moldeado.

Es una tarea irrepetible, a diferencia de tantas. En ella podemos desarrollar todas las aristas de nuestra creatividad que se potencian junto con la de los estudiantes.

De eso se trata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÓSTEGUI, J. ([1995] 2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- CHESNEAUX, J. ([1977] 1998). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* Madrid: Siglo XXI.
- COMENIO, J. A. (1996). *Páginas escogidas*. Buenos Aires: A-Z.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: ESF.
- (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- TIZIO, H. (2008). *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa.

UNA EXPERIENCIA: PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN EN UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA. TEMA DE LA CLASE: DIABETES

FABRIZIO GIRARDI²⁹

INTRODUCCIÓN

La clase que tuve que dar fue en el Seminario de Docencia II (a cargo de la docente Carmen Caamaño), en la Unod, hoy Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la FHCE. El trabajo se hizo en un grupo integrado por estudiantes de diversas carreras universitarias.

Dicho curso tiene como objetivo que sus estudiantes adquieran ciertas destrezas en el ámbito docente, en este caso, la planificación, la ejecución y evaluación de clases que brindarán a compañeros que no conocen el contenido a tratar. Al mismo tiempo se analiza y reflexiona, en conjunto, acerca de la repercusión que tiene en el docente y en los destinatarios.

Con esto queremos decir que el objetivo del curso es brindarle al estudiante herramientas didácticas y pedagógicas con el fin de lograr una planificación adecuada y adaptada al contexto de la clase. Se le otorga especial atención a los conocimientos específicos que poseen los estudiantes de distintas disciplinas que están cursando este seminario. Se analizan aspectos metodológicos con el fin de manejar los contenidos a abordar. Simultáneamente, se trabaja la evaluación de los aprendizajes con el fin de realizar auto y coevaluaciones de lo trabajado cuando presentan una clase sobre contenidos de su especialidad.

El trabajo elegido en este caso tiene como propósito realizar un acercamiento a la situación en la cual se encuentra la diabetes en nuestro medio, desde el enfoque preventivo, con el objetivo de brindar herramientas que permitan a las personas potenciar su autonomía en el cuidado de su salud y de la de sus allegados.

Luego de escoger el tema, durante los primeros meses del curso se trabajó intensamente en la planificación y construcción, a nivel ideacional (mental) y luego material (escrita), del taller a desarrollar.

El enriquecimiento de saberes sobre el tema diabetes se llevó a cabo a través de un taller interactivo y expositivo donde se evaluó el conocimiento previo acerca de la enfermedad mencionada anteriormente: exposición de conceptos teóricos y discusión de casos clínicos como forma de evaluación.

El presente trabajo está centrado en el proceso de planificación, ejecución y evaluación que se vincula con la preparación, ejecución y evaluación de una clase exigida para ganar el curso de Seminario de Docencia II.

29 Estudiante de Medicina.

FUNDAMENTACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

La elección del tema *diabetes* estuvo influida por la marcada incidencia, importancia y problemática que genera esta enfermedad a nivel personal, familiar y social en nuestro país. Uruguay es un país que se caracteriza por presentar una población *estática*, es decir, por mantener un número de habitantes constante de aproximadamente 3.250.000. Las principales variables de este fenómeno están dadas por la baja tasa de mortalidad, la baja tasa de natalidad, y también por la emigración, principalmente de adultos jóvenes, y por el aumento en la expectativa de vida en los adultos mayores.

La importancia de estas variables radica en que Uruguay presenta gráficamente una población en forma de pirámide invertida (población envejecida) donde existe mayor porcentaje de personas en estado pasivo (jubiladas) en relación con la población activa.

Esto tiene implicancias y repercusiones a nivel del sistema de salud, ya que actualmente existe un aumento de la prevalencia de las enfermedades crónicas no transmisibles que suelen desarrollarse principalmente a edades superiores a los 55 años, en promedio, que conllevan un problema psicosocial y económico para el país. El término *enfermedades crónicas no transmisibles* se refiere a aquellas patologías que al día de hoy no tienen cura pero que tampoco se contagian o se transmiten de persona a persona, como son la hipertensión arterial, la diabetes, entre otras, en las que la base de afectación radica en los hábitos de vida. La diabetes constituye una de las principales causas de discapacidad, ya que afecta predominantemente el sistema cardiovascular favoreciendo el desarrollo de accidentes cerebrovasculares, infartos y otras patologías de índole no vascular.

Por todo lo mencionado anteriormente se escoge la diabetes como tema para desarrollar la clase y el trabajo escrito para aprobar la unidad curricular.

RECORRIDO DE UNA PLANIFICACIÓN. ELEMENTOS TEÓRICOS

Durante la planificación, unos de los principales inconvenientes que se presentaron fue la elección del tema a tratar, la etapa de ideación mental fue una etapa compleja, ya que en ese momento se debía seleccionar una temática donde las preguntas *¿qué hacer?*, *¿para qué hacerlo?*, *¿cómo hacerlo?* y *¿en qué lugar físico?* presentaron una barrera y dificultad en las primeras etapas de planificación. El tema a abordar debía generar interés en los integrantes del grupo, también había que indagar sobre si tenían o no algún conocimiento previo y cuál era. Además, debía pensarse en que tuviese un significado y utilidad para su propia vida, con la finalidad de captar su atención e involucrarlos en la actividad (aprendizaje significativo).

La elección del tema a desarrollar no es una tarea sencilla ya que de ello depende el curso o la dirección que tomará la actividad a realizar. Es importante mencionar que a través de este proceso de planificación se intentará dar a conocer determinado contenido de información, por lo cual debemos tener presente que

no es un detalle menor, ya que constituye un instrumento de comunicación y educación.

Todo proceso de planificación, en su etapa inicial, es una herramienta de tipo borrador, donde uno expresa por escrito las intenciones o ideas a plasmar en el futuro, donde los errores o premisas pueden sustituirse en caso de no tener un fundamento preciso o, incluso, de ser incorrectas, lo que podría interferir en el desarrollo de actividades para lograr el objetivo que nos planteamos cumplir.

En mi caso, planificar lo que pretendía transmitir fue sumamente complejo ya que seleccioné un tema que aborda múltiples disciplinas y las maneras de enfocarlo eran muy variadas y con puntos de vista diferentes. La diabetes es una enfermedad que debe comprenderse socialmente ya que una vez que aparece implica adquirir conocimientos, tanto para la persona que la padece como para las que la rodean, porque requiere desarrollar herramientas que implican cambios en los hábitos de vida: desde elementos básicos como la higiene y la alimentación hasta el apoyo moral y psicosocial. La adquisición de conocimientos otorga a las personas autonomía y responsabilidad para manejar esta patología y no dejar de lado la calidad de vida.

La dificultad que tuve durante el proceso de planificación no fue pensar o generar ideas en el plano mental sino que la complejidad apareció en el momento de expresarlo en forma escrita (plano material) y, por lo tanto, sintetizar un contenido que tuviese forma, orden y que fuera accesible al público al que debía transmitirlo. Cuando comenzamos a planificar pretendemos anticipar, prever y decidir acciones que debemos desarrollar ante eventos propios de la clase, como imprevistos, con el fin de llevar a cabo los objetivos del taller, programa o evaluación.

Ruth Harf hace referencia a que toda idea mental, para que adquiera coherencia lógica, sintáctica y semántica, debe expresarse por escrito, ya que de esta manera se logra argumentar la idea que inicialmente se encontraba en el plano ideacional, mental. Sostiene que toda planificación surge, en un primer momento, en lo que denomina «nivel mental», «nivel de ideación», para luego pasar al «nivel material» (esa idea debe ser plasmada en un soporte escritural, ya sea papel, pantalla, etcétera).

El registro escrito de la idea tiene valor en sí mismo, puesto que, como dice Harf, cumple diversas funciones, entre otras, la de servir de ayuda memoria para el docente, ser comparada en el tiempo y con planificaciones de otros colegas, etc. Al mismo tiempo permite que la idea previa que se tenía sea valorada en sí misma y pueda ser analizada por colegas, dentro de la misma o de otras disciplinas, a lo largo del tiempo. Esto enriquece a lo que inicialmente fue una idea mental, entre otras cosas porque puede ser modificada y mejorada a partir de los aportes de diferentes puntos de vista. Se hace pasible así de estimular su divulgación al compartirse con otras personas.

Al planificar debemos plantearnos qué se enseña y para qué, cómo se relacionan los nuevos contenidos con los anteriores, cómo organizarlos, qué actividades

son pertinentes, cómo organizar la tarea del taller en función del espacio, dinámica de trabajo e integrantes del grupo.

Como estudiante de Medicina, el comenzar un proceso de planificación de una clase en donde los participantes del grupo provenían de diferentes áreas educativas no resultaba una tarea sencilla, ya que no solo debía pensar la manera de abordar el tema que pretendía transmitir, sino que también debía lograr encontrar un lenguaje adecuado que no presentara —o lo hiciera lo menos posible— la terminología médica, lo cual haría difícil el acercamiento a la comprensión del contenido al resto de los compañeros de clase.

Es aquí donde el proceso de planificación adquiere vital importancia, ya que en el transcurso de las semanas de clase, día a día prestábamos atención a la manera en la que se expresaban los participantes del grupo y a la manera en que invitaban a la participación a los compañeros (en ese momento, convertidos en sus alumnos). Esto se vio claramente en lo que la docente llamó el «nivel de ejecución de la planificación». Esta fue una de las claves para seguir planificando: a través del ejemplo y hasta de la imitación del lenguaje que se debía emplear para poder hacerse entender. Más aún, para llegar a motivar a los integrantes con el tema que se había seleccionado sin saturar el aula, en nuestro caso, con terminología médica.

Cuando estamos cumpliendo un rol docente y, por ende, planificamos, debemos prestar suma atención a la metodología didáctica que vamos a emplear, ya que la manera en que comunicamos un contenido siempre debería tener en cuenta la motivación que genera en los estudiantes, lo cual hace que la interiorización del aprendizaje sea menos compleja.

Cuando hablamos de motivación debemos tomarnos el tiempo que sea necesario para llegar a cumplir las expectativas del alumno, porque como docentes, cuando desarrollamos un proceso educativo la motivación cobra gran importancia. La motivación provoca interés haciendo que se despierte en los estudiantes esa «hambre» de investigación: indagar en el tema que se está abordando; y lo que es aún más importante: favorece que los estudiantes quieran manejar el tema a la perfección. Lo que se busca es que el estudiante alcance un aprendizaje profundo que perdure en el tiempo y que no esté asociado, principalmente, a un estímulo tipo memoria, que tiende a un aprendizaje superficial y que fácilmente se pierde con el correr del tiempo.

Lo dicho anteriormente involucra plenamente a la vocación, la dedicación y la creatividad del profesor, el cual cumple un rol principal en relación con intentar despertar la curiosidad y mostrar la importancia de lo que se pretende que los estudiantes conozcan y aprendan.

Estudios actuales sobre el tema indican la importancia de la relación docente-estudiante (por ejemplo, Allidière, 2004). Esta relación puede favorecer o, en caso contrario, interferir en el pleno proceso de aprendizaje. Los estudios demuestran que una relación profesor-alumno cercana, que incentive la participación, el

tratamiento de las dudas asesorando y guiando al alumno en el proceso de adquisición de conocimientos, provoca motivación y, por lo tanto, favorece el proceso de aprendizaje y mejora el rendimiento no solo de cada alumno en particular, sino también del grupo que lidera como referente educativo.

En lo que respecta a la relación cercana del docente con sus alumnos es necesario hacer referencia a la actitud flexible que debe tener el primero, adaptándose principalmente al contexto del grupo y sus condiciones teniendo en cuenta el interés, la necesidad y las experiencias de sus alumnos, sin dejar de lado los objetivos educativos que se deben cumplir.

La complejidad de las prácticas educativas hace que toda planificación deba ser flexible para adaptarse a las circunstancias y prever alternativas con el propósito de que, en caso de ser necesario, se puedan introducir modificaciones. Es por eso que la planificación nunca debería ser cerrada. La realidad impone repensar constantemente la propuesta y reformularla si la situación lo requiere.

Cuando planificamos, debemos presentar claramente a los estudiantes los objetivos que pretendemos lograr. Con ello los orientamos acerca de lo que tenemos intención de que aprendan, qué contenidos deberían aprender para alcanzar los objetivos propuestos. Debemos expresar en forma sencilla y clara la manera en que se los va a evaluar y lo que se les va a exigir. Todas estas características se deben presentar desde un primer momento, ya que de esta forma concientizamos al alumno desde un principio acerca de la dirección que queremos que tome el curso durante su desarrollo. Al mismo tiempo, intentamos involucrarlo en los propósitos, en las tareas, etcétera.

Para que un aprendizaje perdure en el tiempo, los objetivos que se encuentran presentes en la planificación deben tener direccionalidad y por lo tanto abordarse en forma gradual en relación con el nivel de conocimiento que va adquiriendo el grupo de estudiantes.

Todo objetivo presente en cualquier tipo de planificación conlleva en sí mismo un contenido informativo que debe ser presentado de tal forma que invite al estudiante a intentar adquirirlo.

Por lo tanto, seleccionar los contenidos significa optar entre los posibles objetos de aprendizaje que sean pertinentes para el logro de los objetivos curriculares propuestos. La selección de contenidos por parte del docente es necesaria dado que:

- Los contenidos que no son adecuados no solo pueden interferir en el aprendizaje, sino que pueden llegar a ser un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos fijados.
- Ciertos contenidos requieren de altos recursos materiales y humanos que no son viables a la hora de ponerlos en práctica en el aula, lo cual dificulta el proceso educativo.

Según Harf, cuando nos proponemos planificar, se puede comenzar por cualquier punto, ya sea por los objetivos, las estrategias de intervención, los recursos

didácticos, los contenidos mismos, etc.). Entre estos componentes se irán generando nexos que convergerán hacia el tema a abordar. Esos nexos lograrían un proceso de aprendizaje eficaz y el cumplimiento de la meta propuesta.

METODOLOGÍA

Esta es una etapa de la planificación en la que uno debe apelar e inclinarse principalmente hacia la creatividad con el fin de proponer a los estudiantes tareas y estrategias para llevar adelante el contenido a abordar, captar su atención y motivación, y lograr, en la medida que sea posible, el aprendizaje de los contenidos propuestos. Es aquí donde debemos considerar el espacio físico en donde daremos la clase. En nuestro caso, fue en un aula de la FHCE. Era en dicho lugar donde se llevaría a cabo la metodología de aprendizaje, pretendiendo interactuar y por lo tanto integrar mediante la participación a los compañeros del grupo.

Si acordamos, tal como se manifestó en clase, que la interacción implica una acción de reciprocidad que se genera entre varios sujetos, en un espacio dado y durante un tiempo determinado, surge como complicación inherente la interacción didáctica, que está, en cierto modo, condicionada por el entorno social, las historias personales, etcétera.

De lo dicho anteriormente y con base en el trabajo que propuse en cuanto a la diabetes podemos suponer que toda experiencia previa personal y social genera una información sobre la temática que impacta e influye de maneras muy diversas en cada persona dependiendo del contexto en el cual se encuentre y la cultura que tenga. Esa experiencia y representaciones previas que poseen los distintos estudiantes es de una variedad tan amplia que genera complejidad a la hora de plantear una metodología interactiva y didáctica que logre captar e involucrar de forma participativa a todos los asistentes del aula.

Como el tema elegido involucra hábitos y culturas muy diversas que están determinadas por el contexto social al que pertenece cada individuo, así como también por su nivel educativo, fue un desafío plantear una metodología interactiva capaz de captar y lograr la intervención de los integrantes del grupo.

Fue aquí donde se apostó a la creatividad. A través de la planificación se propuso y luego se realizaron múltiples tareas. Estas contaron con la ayuda de diversos recursos didácticos: dibujos, ejemplos, posibles casos a presentarse en el futuro, etc. Estos recursos didácticos fueron los puntos de partida para que cada uno de los compañeros participara y poder así desarrollar y tratar el contenido informativo planificado.

Dentro de la metodología interactiva se tomó como eje central la reflexión sobre las ideas y representaciones previas de los compañeros. Se consideraron y se tuvieron en cuenta las dudas para exponer, desde allí, ejemplos y dibujos con explicaciones científicamente aprobadas con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje y de esta manera acercar lo más completamente posible un mensaje informativo que brindara un conocimiento mayor acerca de la diabetes.

Si bien existen diferentes tipologías de aprendizaje, en este caso se apostó fuertemente a los procesos de comprensión, opinión e interpretación, aunque en ocasiones se utilizaron tareas de memorización visual y participación.

Cuando un docente plantea tareas de comprensión pretende que los alumnos potencien o generen herramientas que les permitan elevar la capacidad de reconocer versiones transformadas de información y puedan generar una interferencia con la información previa que ya tienen, con el fin de complementarla y, por lo tanto, mejorarla. En cuanto a los procesos de opinión, se busca conocer la idea previa que posee el alumno para razonar a partir de ahí hacia una versión transformada y teóricamente más completa de lo que se pretende enseñar basada en estudios con aval científico.

Cuando los procesos de opinión y de comprensión se logran, posteriormente, la tipología de interpretación se facilita, ya que aquí el alumno tiene la capacidad de aplicar el conocimiento que trae para desarrollar nuevas explicaciones.

Otro beneficio de la metodología interactiva es la motivación que genera en los integrantes del grupo, ya que a partir de las tareas propuestas por el docente los alumnos deben dialogar, apoyarse y unirse para lograr la meta propuesta. Esto hace que los integrantes busquen información, se involucren con la temática y desarrollen capacidades educativas.

La metodología participativa no solo potencia las habilidades relacionadas con el contenido educativo sino que también favorece el desarrollo de habilidades comunicacionales mediante la puesta en común, ya que para tomar decisiones para cumplir las tareas que se les proponen deben llegar a un acuerdo entre los participantes del grupo, lo que favorece una discusión racional en cuanto al tema a abordar.

La clave de la metodología interactiva durante el proceso de aprendizaje es la fuerte participación de los alumnos, partiendo de la base, como mencionamos anteriormente, de la idea previa que poseen y desde allí dando forma y complemento a la información incompleta que manejan. Por lo general, el proceso se inicia con metodología interactiva para luego avanzar a una metodología expositiva; de esta manera se logra elevar la capacitación de los alumnos en la temática que pretendemos abordar y favorecer el proceso de aprendizaje.

La preparación que posea el docente influye consistentemente en las actividades y contenidos que han de ejecutarse en el taller. Por lo tanto, cuanto mayor experiencia o manejo del tema tenga, más fácil será y mejores resultados de aprendizaje se observarán.

Como la comprensión y el desarrollo de capacidades son los componentes más importantes del proceso de aprendizaje, la dedicación y la formación del docente cobra gran relevancia, ya que a través de la manera en que transfiera la información influirá en la adquisición de conocimiento y capacidades intelectuales de sus alumnos. Por lo dicho hasta aquí, al momento de exponer contenidos informativos los docentes deben planificar y apoyarse con exposiciones orales claras,

comprensibles, adaptadas al contexto del grupo, así como también hacer uso de herramientas y material didáctico que favorezcan el proceso de educativo como lo son el pizarrón y proyector, ya que allí se exponen materiales visuales que facilitan la captación del concepto que se desea transmitir.

Este tipo de metodología interactiva parece ser el más fiable para el desarrollo de capacidades de los alumnos ya que una metodología más tradicional y conservadora, puramente expositiva, no permitiría elevar todo su potencial. Posiblemente, el no dejarlo intervenir en las clases podría no favorecer plenamente su razonamiento, puesto que el docente no lo involucraría y no le permitiría llevar a cabo una reflexión profunda sobre el tema abordado.

Para lograr una metodología interactiva es necesario que el docente involucre a sus alumnos en la temática a abordar a través de:

- Evaluar rápida y sistemáticamente el punto de partida para saber qué representaciones o conocimientos previos poseen.
- Realizar actividades que potencien la reflexión y comprensión minimizando el aprendizaje basado en la memoria (aprendizaje a corto plazo).
- Explicar los contenidos informáticos dando la posibilidad al diálogo y brindando ejemplos claros y comprensibles para los alumnos.
- Partir de problemas prácticos o cuestiones de interés para los participantes del taller.
- Fomentar la participación de los alumnos estimulando la expresión de sus ideas.
- Brindar herramientas o técnicas de estudio que potencien la autonomía intelectual del estudiante.
- Ser flexible y motivador.

Cuando uno planifica actividades con contenidos educativos debe hacerlo con carácter inclusivo en cuanto a contenidos. Los objetivos deben ser flexibles, ya que si no se cumple este requisito es posible que muchos de ellos no lleguen a lograrse como se pretende en el marco de una postura rígida que hace referencia a que siempre deben cumplirse.

El aprendizaje cooperativo, que puede incluir grupos interactivos, tutorías entre pares, asambleas de aula, ha demostrado ser una herramienta educativa que facilita y potencia la adquisición de competencias a todo tipo de alumnos.

Cuando se plantean problemas educativos de cierta materia o asignatura que los alumnos deben resolver, se ha demostrado (Bain, 2007) que los estudiantes adquieren mayores capacidades y competencias al ser protagonistas de su propio aprendizaje en relación con los estudiantes que aprenden de forma convencional, en forma pasiva. Con este tipo de metodologías los estudiantes dialogan, colaboran, reflexionan y se ayudan en la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas, lo cual enriquece la manera de pensar y de afrontar las situaciones que deben superar.

Con lo dicho anteriormente, podemos sostener que los estudiantes que se encuentran involucrados dentro de un grupo interactivo transforman las dificultades en fortalezas, ya que aprovechan la riqueza de las diferencias y potencian el despliegue de distintas habilidades que vienen determinadas por el contexto social, cultural o religioso al cual pertenecen individualmente.

Los contenidos que se desean enseñar deben estar relacionados con los conocimientos que los alumnos expresan en sus ideas previas para que puedan ser procesados y razonados con mayor facilidad por parte de los alumnos. El proceso educativo, entonces, debe ser progresivo y secuenciado, mediante aproximaciones sucesivas y constante retroalimentación, lo cual consolida los conocimientos.

EVALUACIÓN

La evaluación se considera un ítem más de la planificación del docente. La evaluación de los aprendizajes debe formar parte intrínseca de la planificación. De ahí la importancia de considerar este tipo de evaluación en su sentido didáctico y curricular.

La evaluación de los aprendizajes puede dividirse en diferentes tipos dependiendo del momento en el cual se realice. Se reconocen tres momentos básicos: evaluación diagnóstica; evaluación continua y formativa, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y evaluación de síntesis o final.

El docente debe realizar siempre, antes de comenzar un taller o un curso, una evaluación diagnóstica del grupo. De esta manera podrá averiguar el conocimiento previo que sus integrantes poseen y desde allí comenzar el camino del abordaje del contenido que se pretende enseñar. La evaluación diagnóstica permite, entre otras cosas, tener una idea más certera de la zona de desarrollo real en la que se encuentran sus estudiantes. Ese conocimiento le permite al docente enfrentar situaciones de una manera más eficaz, intentando llegar a captar la atención y también el involucramiento de sus alumnos en el tema.

Cuando los docentes pretenden realizar una evaluación diagnóstica, el fin no es calificar a nuestros alumnos sino medir el grado de formación que estamos propiciando. Al mismo tiempo, permite identificar las debilidades y las dificultades que tienen los alumnos para abordar determinados contenidos.

Las evaluaciones que se realizan en las últimas etapas del curso o taller permiten reflejar múltiples variables: permiten identificar elementos que deben mejorarse a la hora de la planificación, lo cual eleva el conocimiento del docente para el próximo curso al tener que indagar e investigar documentos actualizados que le permitan mejorar y adaptar la *performance* para su próximo grupo; también permite visualizar el proceso formativo que llevó el alumno, de qué manera logró alcanzar sus objetivos y su motivación y preocupación por la temática abordada. La evaluación final no debe estar dirigida solo a calificar de mejor o peor estudiante, sino devolverle a este un comentario constructivo que pretenda incentivarlo a superarse intelectualmente.

Los docentes, cuando evalúan, deben buscar el progreso del alumno e incentivar los aprendizajes con el fin de que adquiera destrezas y herramientas que lo capaciten para desarrollarse culturalmente. Por lo tanto, con la evaluación no se debe llegar a excluir a las personas del sistema educativo, sino asesorarlas en el camino de su desarrollo intelectual al proponerles metodologías y técnicas de estudio diversas. Todo esto implica que la evaluación siempre debe ser formativa, de lo contrario pierde su potencia didáctica.

Como la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos debe ser valorada en forma continua buscando potenciar sus fortalezas y ayudarlos en sus debilidades. Las evaluaciones deberían tener carácter motivador, con devoluciones que favorezcan actitudes proactivas para que los alumnos profundicen e investiguen sobre los contenidos que se les están transmitiendo y de esta manera lograr un mayor conocimiento. Para ello se deberían elaborar mecanismos de devolución adecuados para hacerles saber dónde están las fortalezas y dónde las debilidades.

Los tipos de evaluaciones continuas reducen la prevalencia de fracasos estudiantiles, ya que por lo general logran captar los errores del alumno antes de que finalice el curso y de esta manera le dan la posibilidad de mejorar y lograr el objetivo de aprendizaje. Ello implica un rol docente educativo y motivador y no solo evaluador. Esta idea es fundamental.

La evaluación permite visualizar varios aspectos del curso: en primer lugar, la responsabilidad del docente, ya que este debe brindar acceso a materiales adecuados para que el alumno pueda leer, estudiar y reflexionar sobre el tema. También refleja la responsabilidad que tuvo el alumno al capacitarse y adquirir conocimiento, ya que depende principalmente de cada uno de ellos.

Cuando proponemos llevar a cabo una evaluación continua de carácter formativo buscamos que se cumplan ciertos elementos como lo son la calidad del proceso educativo y la equidad para que la mayoría de los integrantes puedan alcanzar los objetivos propuestos sabiendo y no solamente aprobando el curso. Con esto hacemos referencia a que lo que prima es la comprensión de los contenidos, así como el manejo de casos prácticos, y no simplemente repetir de memoria lo transmitido en clase.

Para que este tipo de evaluaciones se pueda plasmar realmente es necesaria la existencia de un docente investigador, actualizado, flexible y honesto que priorice la práctica docente ética, que busque la participación de sus alumnos constantemente y los involucre con las tareas su propia formación.

Las evaluaciones que no permiten al alumno autoevaluarse (evaluación interna reflexiva) pierden credibilidad y fiabilidad ya que no se está dando importancia al desarrollo cultural del estudiante. Cuando se evalúa con la intención de formar se debería fomentar el ánimo reflexivo y crítico de nuestros alumnos pero desde una perspectiva que se aleja de una evaluación descalificadora. Una evaluación así entendida se acerca a una devolución constructiva pero que a su vez no deje

de lado el reconocimiento de los aspectos que se encuentran poco consistentes, los cuales, al trabajarlos y mejorarlos, le brindan al estudiante una herramienta fundamental para poder lograr su desarrollo cultural. De esta forma se está orientando la evaluación hacia un rol formativo y formador.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA APLICADA AL CURSO-TALLER

Cuando planificamos un curso, taller o clase, debemos tener presente que lo que transmitiremos en lo que respecta a los contenidos informativos no se evaluará en su totalidad. Por otra parte, muchas cosas no son evaluables y otras, si bien son evaluables, pueden ser poco prácticas y representativas al momento de medir el grado de aprendizaje. Otras pueden ser poco relevantes como para ser evaluadas ya que su función principal es servir de nexo para lograr un acercamiento a los conceptos y temas importantes que pretendemos que los alumnos adquieran.

Con todo lo que hemos comentado anteriormente sobre evaluación podemos llegar a la conclusión de que los métodos de evaluación no deberían ser la etapa final del proceso de aprendizaje, ya que a medida que el alumno aprende logra valorar, razonar, opinar y autoevaluarse para poder discriminar de esta manera los contenidos que realmente son considerados valiosos de otros que son menos importantes. Este tipo de actitud evaluadora formaría parte de un tipo de educación altamente formativa.

La evaluación formativa busca desarrollar en los alumnos autonomía e independencia intelectual al brindarles herramientas para llevar a cabo un análisis crítico positivista que esté enfocado en superar obstáculos por medio de la investigación.

Cuando pretendemos evaluar debemos considerar también la forma en que vamos a instrumentar la devolución, que puede ser en unidades de medida cuantitativas (notas numéricas) o cualitativas (conceptos: bueno, muy bueno, excelente, etc.) que, posiblemente, sean las más formativas. La nota o el resultado final de la devolución que se le otorga al alumno no es lo mismo que la evaluación, ya que esta última es un proceso continuo mucho más complejo que intenta ir corrigiendo y brindando elementos que permitan al estudiante formarse de la manera más adecuada posible y no solo restringirse a una calificación. Tradicionalmente, cuanto mayor es la nota obtenida por el estudiante, se cree que mayor es su habilidad o destreza en el tema sobre el que se lo calificó. Esto puede ser un grave error, ya que una calificación puede ser referida a un evento concreto único y no engloba totalmente el proceso que realiza el estudiante para alcanzar el conocimiento que le permite lograr esa nota, por lo cual pierde cierto valor formativo.

Otro elemento de suma importancia que el docente debe tener presente a la hora de construir el marco de evaluación es la participación de sus alumnos en la elección de los ítemes sobre los que desean que se los evalúe y se les realice la devolución. Esto permite que el estudiante se enfoque y se prepare en relación con lo que realmente va a tener valor para su proceso de aprendizaje.

Una característica que ha de tener la evaluación para jugar un papel orientador e impulsador del trabajo de los estudiantes es que pueda ser percibida por estos como una ayuda real, generadora de expectativas positivas. De esta manera se consigue que la evaluación sea honesta, coherente y con credibilidad consistente, ya que ambas partes conocen los pilares por los que luego van a transitar en el proceso de desarrollo educativo y cultural.

El docente se debe considerar corresponsable de los resultados que sus alumnos obtengan. No puede situarse frente a ellos, sino con ellos. Su rol no debe ser el de juzgar quién merece una calificación positiva y quién no, sino saber qué necesita cada estudiante para seguir avanzando y alcanzar los objetivos planteados. Para ello es necesario realizar un seguimiento atento y una retroalimentación constante que reoriente e impulse la tarea. La evaluación se convierte así en un instrumento de aprendizaje, es decir, en una evaluación formativa, yendo más allá de los juicios finales sobre los logros y capacidades de los estudiantes.

Dentro del marco evaluativo, lo que debemos considerar primordial es la manera en que el alumno aprende y cómo se va desarrollando durante el proceso del curso. Esto implica ir más allá del *qué aprende*. Los métodos de evaluación convencional no permiten visualizar si existe un problema en el transcurso del aprendizaje y por lo tanto no permiten que se ayude al estudiante a capacitarse para seguir aprendiendo permanentemente.

Cuando proponemos llevar adelante una metodología de evaluación con fines formativos buscamos en ella, desde el punto de vista práctico y crítico, el diálogo del docente con sus alumnos. Se busca un acercamiento con el fin de generar un debate que ponga en marcha las ideologías y los pensamientos de cada uno, siendo críticos y argumentando a base de conceptos bien fundados e investigados. El docente les debe brindar la oportunidad de tener acceso a los aprendizajes, tanto a través de contenidos informativos que los mismos alumnos indagaron y estudiaron como de nuevos aportes teóricos que les presentará. Esto último cobra gran importancia, ya que refleja una responsabilidad y conducta progresista desde el punto de vista del desarrollo cultural del estudiante. Ello podría generarle cierta autonomía intelectual que es, en definitiva, lo que busca el proceso de aprendizaje formativo.

Cuando en el proceso de evaluación formativa se llega a generar un debate basado en argumentos consistentes, se logra que los estudiantes no solo oigan los que les dice su docente como única respuesta veraz sino que también, por medio de la participación de los integrantes del grupo, permite reconocer puntos de vista distintos sobre un mismo tema que quizás no serían considerados de no generarse una discusión a modo de aprendizaje grupal y entre pares. Con esto les brindamos a los estudiantes herramientas que amplíen el campo intelectual al permitirles participar, indagar, reflexionar, razonar, criticar y observar situaciones nuevas.

Al comenzar el curso se nos informó sobre qué trataría la materia, qué íbamos a abordar, qué conocimientos se pretendía que adquiriéramos durante el proceso de aprendizaje y qué tareas debíamos llevar a cabo para alcanzar los objetivos propuestos.

Se nos informó sobre los objetivos del curso, los cuales fueron: planificación, metodologías y evaluación. A medida que transcurrían las semanas se fueron tratando y abordando los temas para que a final del curso tuviéramos la capacidad de planificar y llevar adelante una clase con un tema que manejáramos muy bien. Por lo tanto, debíamos tener experiencia en lo que íbamos a enseñar (este es un requisito para ganar el curso).

Fue aquí donde comenzó el gran reto: qué debíamos hacer, qué contenidos eran trascendentes para los integrantes del grupo, con qué finalidad lo realizaríamos, por qué la selección del tema a transmitir, etc. Todos los días, en clase nos reuníamos en pequeños grupos para poner en marcha la elección de modelos para la construcción de la planificación de la clase que debíamos llevar adelante para nuestros compañeros. Los modelos de planificación surgían de los programas que conseguimos cada uno de los integrantes del grupo, ya que pertenecíamos a disciplinas diferentes de la educación.

Hay que resaltar que como teníamos diversos modelos de planificación con base en la disciplina a la que pertenecíamos, la selección del contenidos para la planificación no fue una tarea sencilla ya que planificar en forma profesional es un proceso complejo que debe ser accesible y completo.

Luego de trabajar muchas semanas sobre el contenido de planificación llegamos a un modelo que, si bien contenía múltiples temáticas, el esqueleto sobre el cual se planificó fue similar. Lo habíamos construido nosotros, día a día, con la ayuda de nuestra docente que nos asesoraba y nos brindaba materiales teóricos con el fin de que lográramos capacitarnos en el tema.

El siguiente inconveniente, luego de tener claro los pasos y la forma de planificar, fue seleccionar el tema que debíamos exponer. Seleccionar el tema a abordar fue un gran desafío, ya que los intereses de los integrantes del grupo eran muy diversos. Como todos pertenecíamos a diferentes disciplinas presentamos múltiples puntos de vista. Esto le agrega complejidad a la hora de planificar, porque no todos los contenidos son relevantes para todos. Estos están determinados, en gran medida, por las ideologías y cultura.

Como estudiante de medicina debía seleccionar un tema sobre el que tuviese el conocimiento y la experiencia suficiente, como también un manejo de conceptos a la perfección, ya que de lo contrario generaría dificultades en el proceso de aprendizaje de los integrantes del grupo a la hora de transmitir los contenidos seleccionados, además de poder quedar atrapado en una definición fija sin llegar a explicar una idea de forma comprensible y razonable, lo cual se transformaría en una barrera para el entendimiento de un mensaje.

Cuando me propuse llevar adelante el tema de *diabetes* fue que comenzaron a surgirme ciertas interrogantes. Estas se transformaron en un gran obstáculo, ya que debía pensar qué contenidos sobre diabetes podían ser importantes o útiles para que pudieran ser abordados desde las diferentes disciplinas o las perspectivas que cada uno de los integrantes del grupo posee. Ello influía en el enfoque metodológico: ¿cómo deberían ser expuestos? Los contenidos seleccionados exigían una adecuada transposición didáctica que los hiciera accesibles para todos los participantes.

Fue aquí que comencé a indagar a qué se dedicaban los integrantes del grupo, lo cual me facilitó darme cuenta de qué contenidos sobre diabetes podían llegar a captar su atención y motivarlos a informarse y participar de los contenidos a abordar durante el taller.

Muchos pertenecían a centros educativos donde trabajaban a diario con jóvenes. Al mismo tiempo, ellos mismos pertenecían al grupo etario adulto joven, lo que fue una puerta de entrada a los contenidos a seleccionar, porque si bien se podía hablar de la enfermedad diabetes en sí misma, no era el principal objetivo, ya que hoy en día cualquier persona tiene acceso a la información de qué es la diabetes.

En ese momento investigué lo que podría tener trascendencia en las personas adultas jóvenes, lo cual fue una tarea más compleja, ya que tuve que ingeniarme para relacionar la diabetes con circunstancias cotidianas que suelen rodear a las personas. Es aquí donde cobra gran importancia acercarse y conocer la realidad actual de los hábitos de vida que llevamos y cómo influyen en el desarrollo de enfermedades como la diabetes, y que a su vez se encuentran influidos por el contexto psicosocial y cultural al que pertenece cada persona.

Desde esta perspectiva noté que podía captar la atención de los participantes del taller y a su vez aprovechar para que les fuera «rentable» intelectualmente con el fin de concientizarse para la toma de decisiones de la vida diaria.

Al transmitir conductas saludables con relación a los hábitos de vida, se les brinda a los integrantes del grupo cierto conocimiento que les otorga la capacidad de tener fundamentos sólidos que les generan autonomía a la hora de decidir ciertas prácticas e intentar evitar o disminuir la posibilidad de desarrollar una enfermedad como es la diabetes.

En ese momento me propuse abordar con gran ímpetu los factores de riesgo y las conductas que restan la influencia de estos, partiendo de la base de que la diabetes es una enfermedad muy frecuente y, a su vez, no es curable al día de hoy. Por lo tanto, consideré que era de suma importancia concientizar a los participantes del taller sobre medidas sencillas y cotidianas al alcance de todos, que les permitieran considerar la posibilidad de llevar adelante un estilo de vida más saludable.

Mientras trabajaba en la planificación de mi taller de diabetes los integrantes del grupo solían consultarme sobre ciertos aspectos de la enfermedad. También me expresaban dudas y mitos que poseían. Esto me sirvió de guía para

la construcción de los contenidos a abordar ya que día a día la formulación de la clase se asemejaba a un rompecabezas. En él debía ir relacionando, recortando y armando los contenidos adaptados a los intereses de los participantes así como también realizar la adaptación del lenguaje técnico (médico) a través de una transposición didáctica adecuada.

No fue una tarea sencilla conseguir materiales y contenidos que fueran accesibles ya que todos los documentos estaban publicados en forma de artículos académicos médicos con su propia terminología.

Esto me generó enorme inquietud al momento de llevar a cabo la transposición didáctica adaptada a un lenguaje adecuado y plenamente comprensible. Ello era fundamental, puesto que, de lo contrario, no lograría transmitir las ideas a mis compañeros y, por lo tanto, desde el punto de vista de la función docente, estaría fallando, porque no estaría velando por el proceso formativo del aprendizaje que debía promover.

Una vez conseguidos los contenidos, llegó el momento de pensar en la planificación de las actividades que me proponía llevar a cabo, así como también de pensar en los recursos didácticos con los que podía contar para poder realizarlas.

Por supuesto, la metodología a desarrollar en el taller ya estaba pensada y formulada desde un principio: lo primordial para mí era la participación de los integrantes del grupo. Conociendo sus ideas previas intentaría completarlas conceptualmente a partir de fundamentos teóricos científicamente probados y aprobados.

En clase, luego de concluir con el proceso de planificación, el cual fue sumamente complejo y nos llevó gran parte del curso, continuamos con la formulación y la elaboración de la evaluación con la cual nos valoraríamos una vez finalizado el taller que cada uno debía llevar a cabo. Aquí nuevamente surgió el debate, al igual que en el proceso de planificación, ya que se ponían sobre la mesa diversas ideas cuyo fin era evitar una evaluación puramente calificativa. Por lo tanto, se discutió acerca de la conveniencia o no de que se evaluara con escala numérica porque de esta manera se encasillaba al estudiante sin poder darle una devolución constructiva. Se optó, entonces, por una valoración conceptual que se fue elaborando entre todos.

En ese momento se acordó formular un modelo de evaluación basado en devoluciones cualitativas con carácter crítico-constructivo que no afectara la autoestima de los estudiantes y a su vez permitiera visualizar las debilidades que presentaba cada alumno-docente con el fin de sugerirle formas de superarlas.

El tipo de evaluación que logramos construir tomaba como elementos principales los aspectos que implicaban medir las habilidades del estudiante para llevar adelante la clase favoreciendo la inclusión y participación ordenada de los integrantes del grupo. También se evaluaba el manejo del tiempo de exposición de la clase y la manera en la cual se transmitían los contenidos pensados para esa jornada y esa temática. Se hizo hincapié en la calidad y en la secuencia de las

explicaciones, tanto como en su creatividad para lograr que el alumno comprenda lo que se está hablando y lo adquiriera como conocimiento.

PLANIFICACIÓN DE MI CLASE-TALLER

Luego de varias semanas trabajando y abordando la planificación logré formular mi taller. Esta planificación se dio a conocer a los compañeros con el fin de poder hacer un análisis de lo trabajado al terminar la clase.

Cuando llegó el día en que debía realizar el taller me encontraba sumamente nervioso. Si bien lo había planificado y organizado de tal manera que me permitiera desarrollarlo cómodamente, tenía ciertos miedos, lo que todo docente teme, que son las situaciones imprevistas que pueden aparecer durante el transcurso de la clase.

Uno, cuando planifica, tiende a anticipar toda situación que pueda dar lugar a que la clase que estamos llevando a cabo se desorganice. Sin embargo, cada grupo es particular, tiene sus propias características que no se identifican hasta que ya está todo en marcha (nivel de ejecución).

Para mí fue una experiencia diferente, ya que siempre que había disertado sobre diabetes lo había hecho en centros relacionados a la salud. Aquí era algo nuevo y, como toda situación nueva, por más experta que sea una persona sobre un determinado tema, se genera esa sensación de miedo a fallar y a no saber cómo dominar una situación que pueda poner en juego el orden en el cual se intenta llevar adelante la clase.

Como mencionaba anteriormente, me encontraba también en este ámbito educativo por primera vez al frente de una clase en la que mi función no era la de ser estudiante sino oficiar como un docente con su propio grupo, situación poco habitual ya que siempre había participado como alumno. Aquí tenía la responsabilidad de captar la atención y a su vez motivar a mis compañeros con los contenidos que había planificado brindarles.

El taller se inició con preguntas disparadoras con el objetivo de indagar los conocimientos previos que poseían los participantes del taller acerca de la diabetes.

Este tipo de evaluación diagnóstica rápida permite conocer en qué nivel se encuentra el grupo y resulta de gran ayuda al docente ya que con este tipo de apertura de clase se consigue generalmente el pie para comenzar a abordar los temas que uno tiene preparados.

Continuamos, luego de la puesta en común de las ideas previas acerca de diabetes, con el concepto de esta, para mí el pilar fundamental, ya que a medida que íbamos abordando los temas y, por lo tanto progresando y desarrollando la clase, siempre regresábamos al concepto, dado que en este se encontraban la mayoría de las respuestas de los contenidos informativos (función recursiva).

Por lo tanto, podemos decir que a partir del concepto de diabetes se pudo ir desarrollando la clase y una característica a resaltar es que durante el transcurso del taller el proceso de abordaje fue en espiral y no tanto lineal. Con esto queremos

decir que se reforzaba continuamente el proceso de comprensión y aprendizaje. Este es un modelo útil ya que en todo momento tiende a repasar lo que se vio anteriormente y además sirve de base para razonar los temas siguientes.

Este mecanismo de razonamiento en espiral, acompañado de la participación activa de los integrantes del grupo, permitió que los contenidos que se iban abordando se fueran afianzando sólidamente, lo cual favorece a la adquisición de los conceptos.

Además de reforzar los conceptos, con este modelo de aprendizaje en espiral se le brinda al estudiante la posibilidad de resolver interrogantes o dudas que le pudieron haber quedado con contenidos mencionados previamente, por lo tanto, es considerado como un mecanismo de transmisión de contenidos con carácter formativo ya que pretende incentivar el razonamiento y la conexión de las ideas. El tiempo es un elemento que suele considerarse como un arma de doble filo. Si se utiliza adecuadamente permite dedicarle cierto espacio, que es necesario, para que el alumno pueda llevar a cabo el razonamiento y por ende la comprensión de los contenidos, pero si el tiempo no se controla de una forma óptima puede que termine jugando en contra en cierto nivel de la planificación, ya que puede afectar el cumplimiento de ciertas actividades que son necesarias para el logro de los objetivos propuestos.

En mi taller incentivé y permití desde un principio la participación y reflexión entre pares ya que esto es de gran importancia cuando un docente pretende transmitir un contenido nuevo, ajeno al conocimiento de los estudiantes. De esta manera se les brinda a los participantes de la clase un espacio para que puedan expresarse y generar un debate con los diferentes puntos de vista sobre un problema. Ello enriquece y amplía el campo de razonamiento, favoreciendo la identificación de posibles soluciones ante una nueva situación que deben afrontar.

Como los diferentes puntos de vista y maneras de resolver un problema no siempre son incorrectos sino que muchas veces son incompletos, en otras ocasiones son correctos y completos y en otros casos, son erróneos, el trabajo en pequeños grupos propicia el análisis crítico de estas cuestiones. Por ello es ideal el trabajo en equipo en pequeños o medianos grupos.

Cuando las maneras de resolver los problemas por parte de los alumnos son incorrectas cobra valor la función del docente, ya que este debe realizar un esfuerzo para evidenciar los errores y corregirlos, siempre desde la perspectiva constructiva para el estudiante y no desde el punto de vista descalificador, que puede ser humillante y atenta contra la participación y por ende dificulta el proceso de aprendizaje.

Este tipo de actividades (debates grupales) fue el que propuse realizar en mi taller, lo cual me permitió introducir el tema para luego pasar a abordar el de los hábitos de vida que condicionan negativamente la salud de las personas y favorecen el desarrollo de enfermedades como la diabetes. De no haber existido un debate entre pares fundamentando sus ideas jamás hubiésemos podido relacionar

algunos de los conceptos considerados en forma separada con algo tan complejo como son los factores de riesgo de la diabetes.

Por supuesto, el debate debe realizarse en forma ordenada y haciendo hincapié en fundamentar las ideas en contenidos bibliográficos o educativos con aprobación real desde los puntos de vista de las diferentes formaciones disciplinarias.

El final de mi clase consistía en abordar casos clínicos que proponían ciertos problemas a resolver en cuanto a la diabetes, con el fin de que se identificaran los factores de riesgo y se pusieran en marcha ideas acerca de las posibles soluciones desde el punto de vista de hábitos de vida saludables. Este fue uno de los objetivos de la clase expuesta.

Para poder resolver los casos clínicos era necesario que los participantes del taller hubieran logrado comprender, razonar y adquirir ciertas destrezas que fueron aportadas mediante los contenidos informativos que se les transmitieron durante la clase. De no haberse cumplido el proceso: comprensión, razonamiento, adquisición y expresión del aprendizaje en cuanto al tema diabetes, hubiera sido muy difícil reconocer los problemas que se proponían en los casos clínicos y, por lo tanto, el valor que se pretendía alcanzar con la evaluación terminaría sin tener sentido alguno.

CONCLUSIONES

Con respecto al proceso de planificación podemos concluir que es un instrumento educativo en el que se proyectan y organizan los contenidos que el docente quiere abordar para que sus alumnos intenten aprender contenidos complejos. Ello requiere el uso de metodologías y evaluaciones adecuadas.

Cabe destacar que como todo proyecto debe ir reestructurándose y se debe reflexionar sobre el tipo de actividades que se quieren realizar ya que estas deben estar adaptadas al contexto de la clase en la cual estamos desarrollando la función docente.

Para que este tipo de actividades didácticas consiga buenos resultados es necesario que el docente tenga flexibilidad en relación con las habilidades y conocimientos de sus alumnos y, al mismo tiempo, que potencie y motive su participación en los distintos momentos y niveles de las tareas a llevar a cabo.

Otro aspecto muy importante de la planificación es que sirve de instrumento de comunicación entre docentes y profesionales de otras disciplinas, ya que a través de ella se transmiten ciertas maneras de abordar contenidos y a su vez permite que estos puedan ser revisados, evaluados, actualizados y mejorados, siempre con el objetivo de optimizar y facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Cuando hablamos del tipo de metodología didáctica a desarrollar encontramos varios tipos. En general, el tipo de metodología más potente parece ser el que posee un carácter participativo entre pares y también con el docente. De esta forma el alumno asume la responsabilidad de su propio proceso de desarrollo cultural al intervenir activamente en la toma de decisiones como en la reflexión sobre

los contenidos abordados, lo cual le permite obtener herramientas que favorecen potenciar su capacidad intelectual.

Con esto logramos que el estudiante se encuentre motivado y quiera indagar y profundizar sobre los contenidos dados en clase. De esta manera se generan conocimientos profundos basados en la crítica constructiva (reflexión) y en la discusión entre pares y no tanto a base de procesos memorísticos que se pierden generalmente con el paso del tiempo y por eso pueden considerarse como aprendizajes superficiales. Los mecanismos de aprendizaje memorísticos (si son los únicos que se utilizan) no son considerados productivos ni para el alumno ni para el sistema educativo.

En cuanto a los procesos de evaluación, podemos concluir que lo fundamental es reconocer las debilidades que poseen los alumnos (y que ellos mismos las puedan reconocer) con el fin de abordarlas y permitir que el estudiante siga desarrollando habilidades que potencien su nivel cognitivo intelectual, siempre primando la formación por sobre la calificación. Con la calificación evaluamos el aprendizaje, ya sea a lo largo del proceso como en un momento puntual. Estas evaluaciones pueden tener efectos positivos o negativos en el alumno. En el segundo caso puede llevar a desmotivarlo y hacerlo abandonar. Esto se intenta evitar con la manera de evaluación constante, puesto que lo que busca es siempre formar al alumno para que este siga capacitándose y adquiriendo cada vez mayor conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLIDIÈRE, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- CAAMAÑO, C. (2009). *Evaluar para mejorar la enseñanza en la universidad*. Montevideo: Ediciones del Área Agraria.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). *Docente y programa*. Buenos Aires: Aique.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.) (2001). «La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional», en *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El currículo: reflexiones sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HARE, R. (s/f). «Texto de base de la conferencia “Poniendo la planificación sobre el tapete”». Disponible en <<http://es.calameo.com/read/000634416e2f60477b676>> [consultado el 16 de noviembre de 2016].

EL VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO EN LAS NOVELAS DE HARRY POTTER: UNA RELACIÓN DE ENCANTAMIENTOS, EMBRUJOS Y POCIONES

ANNELISE ESPINA MASSEY Y PAOLA JAQUELINE MENCHACA GONZÁLEZ³⁰

RESUMEN

Este artículo se centrará en el vínculo profesor-alumno utilizando como ejemplo la heptalogía de Harry Potter creada por J. K. Rowling.

Analizaremos aquí diferentes tipos de docentes y alumnos y su relacionamiento, así como también su pertenencia a distintos paradigmas educativos.

Palabras clave: vínculo profesor-alumno; *Harry Potter*; educación.

INTRODUCCIÓN

Nadie nace sabiendo qué es lo que quiere hacer, lo que le gusta. En muchas ocasiones uno descubre eso por sí mismo, probando y errando, o por medio las intervenciones de otros: padres, familiares, amigos, así como también de docentes.

A medida que vamos transitando por diferentes instituciones educativas, nos cruzamos con varios y diferentes docentes. Algunos se destacan por su conocimiento de la asignatura que dictan y otros por su personalidad o por las estrategias escogidas para dictar su clase. Todos estos factores influyen en el alumno y pueden causarle rechazo o atracción, e incidir tanto en el desempeño académico del alumno como en su interés hacia la asignatura y en la carga afectiva depositada en las relaciones de aprendizaje.

Algo similar ocurre con el profesor. Como alumnos, percibimos cuando un docente tiene a uno o más alumnos como predilectos.

«Alumnos *predilectos*, docentes predilectos, alumnos rechazados y docentes rechazados; ¿a qué se deben estos favoritismos y rechazos por parte del alumno al profesor y viceversa?» (Espina y Menchaca, 2013: 3).

Este trabajo se centrará en las causas que llevan a esta *atracción* que todos hemos experimentado alguna vez y que puede influir en la elección del alumno con respecto a su futuro.

Entendemos que este vínculo está muy presente en la *vida real* y se podrían haber utilizado obras de corte más realista, artículos periodísticos o divulgativos acerca de las prácticas de enseñanza, pero elegimos la obra sobre Harry Potter porque entendemos que aquello de tonalidad fantástica necesita estar ligado en cierto grado con la realidad para afianzarse en el lector. Este es el caso de la obra elegida, donde el vínculo está dado por las situaciones educativas y la relación docente-alumno, y con cierto anclaje real, ya que las posturas adoptadas por unos

30 Estudiantes de Letras.

y otros podrían ser asimiladas a situaciones reales de educación, basadas en distintos paradigmas y concepciones de esta.

Para justificar el hecho de haber utilizado esta obra para ejemplificar nuestra investigación, nos basamos en los dichos de Adriana Marrero (2013) que indica que la obra *Harry Potter* creada por J. K. Rowling es un fenómeno masivo, consumido por millones de personas, que ha logrado instalarse en el imaginario colectivo occidental del siglo XXI. Otro de los motivos es que la institución Hogwarts no está anclada a un espacio y tiempo específicos —si bien está en algún lugar de Gran Bretaña y en el siglo XXI—, sino que tiene un grado de indeterminación que la asemeja al *país muy muy lejano* de los cuentos de hadas, sin alcanzar el carácter espacial. Con respecto a este aspecto del universo creado por J. K. Rowling, Marrero establece:

... nos permite remitirnos a una realidad que —aunque imaginada— no se limita a ámbitos nacionales o regionales concretos, que muchos de los lectores ya conocen, por lo cual podrán evaluar por sí mismos la adecuación de las descripciones y de las interpretaciones de los fenómenos que se presentan, discutirlos o aun refutarlos. Esto es más de lo que se puede hacer por lo general, con los materiales empíricos recogidos por los métodos usuales (Marrero, 2013: 5).

Como último motivo, creemos que valernos de una ficción nos permite conocer los pensamientos y sentimientos de los personajes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin que nuestra intervención altere lo que queremos observar. Esto no se podría dar en el mundo real, ya que algunos docentes y alumnos podrían modificar su comportamiento al ser observados o evaluados.

APROXIMACIÓN A LA OBRA

Harry Potter, el personaje principal de la obra, es un niño huérfano, de ojos verdes, cabello oscuro, lentes —con una particular cicatriz en forma de rayo en su frente— que se vio obligado a vivir con sus tíos. A sus once años descubre que es un mago importante ya que ha vencido al mago más malvado de todos. Además, se entera de que podrá concurrir al colegio Hogwarts de magia y hechicería, donde obtendrá las herramientas necesarias para convertirse en un auténtico mago.

Durante sus años de formación vivirá aventuras y enfrentará diversos peligros con la ayuda de sus amigos Ron Weasley y Hermione Granger.

En el último libro, el protagonista derrota a Lord Voldemort —principal villano de la saga por tratarse del más malvado y poderoso mago que ha existido en el mundo mágico—, quien asesinó a sus padres y con quien se ha enfrentado durante toda su vida. De esta manera consigue vivir una vida tranquila y feliz, termina sus estudios, se casa y forma una familia.

La saga de J. K. Rowling se asemeja a la lógica de cuentos de hadas, concepto tratado en el trabajo de Espina y Menchaca (2013) titulado *Érase una vez y la educación*.³¹

BREVE APROXIMACIÓN A LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS

Al analizar la novela, se identificaron diferentes paradigmas educativos, entre los que se encuentran: el *paradigma conductista*, que rechaza el método de *introspección*, ya que no ve al aprendizaje como un proceso interno, sino como un cambio observable y se interesa por la conducta; el *paradigma cognitivo*, que hace énfasis en cómo el ser humano organiza, categoriza, evalúa la información y también en la forma en que utiliza las herramientas que ha obtenido para acceder e interpretar la realidad; el *paradigma histórico-social*, que se centra en el contexto social e histórico del alumno y considera necesario que el profesor tenga en cuenta la historia personal del alumno, su clase social y demás a la hora de pensar cómo y qué enseñar; el *paradigma constructivista*, que establece que el conocimiento nuevo parte de un conocimiento previo, y que el alumno es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, considerando a este último como un proceso activo, ya que pasará a ser construido, modificado e interpretado a partir de las experiencias previas del educando. En cuanto al paradigma histórico-social, es importante destacar los conceptos de *mediación* y de *zona de desarrollo próximo*; esta última definida por Vygotsky como

... 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 (1979: 133).

HARRY POTTER Y SNAPE: VÍNCULO CONFLICTIVO

Recorrió con sus negros ojos las caras de los alumnos y se detuvo en la de Harry una milésima de segundo más que en las demás.

Rowling, 2006: 172

Snape, el profesor de Pociones del colegio y jefe de la casa denominada Slytherin, es un personaje caracterizado como solitario, malhumorado y bastante resentido. Su apariencia está en sintonía con su carácter, ya que se lo describe como un hombre de vestimenta sobria, nariz ganchuda, ojos negros y penetrantes, y un grisiento cabello negro. Su carácter se debe, en gran medida, a que en su adolescencia se enamoró de la madre de Harry Potter, pero no fue correspondido; el padre de

31 En el capítulo 8 de un trabajo monográfico anterior dimos el nombre de *lógica de cuentos de hadas* a las semejanzas de estructura o argumento que tienen ciertos relatos con dichos cuentos, pero que, por diversos motivos, no llegan a serlo.

Harry le hizo sufrir acoso escolar, y se ve obligado a enseñar una asignatura por la que, a pesar de ser excelente, no presenta interés.

Por otro lado, es un personaje en el que ni los buenos ni los malos suelen confiar demasiado, ya que ocupa un importante lugar junto al director de Hogwarts y actúa, por su condición de espía, como un importante seguidor de Voldemort.

Tal como se señala en las novelas, este profesor detesta, o así lo creen los estudiantes, a la mayoría de sus alumnos; pero ninguno le genera tanta antipatía como Harry. Posiblemente la aversión hacia el protagonista sea producto de la rivalidad del docente con el padre del muchacho durante su etapa adolescente, puesto que ambos estaban enamorados de la misma chica.

Según Noemí Allidière (2004),

Los primeros vínculos vividos en la infancia teñirán afectivamente el resto de los vínculos futuros.

Esto se produce porque el psiquismo, en su obstinada tendencia a la repetición, reactualizará con los personajes del presente las modalidades vinculares del pasado y la transferencia afectiva.

Los mecanismos inconscientes de identificación y proyección participan activamente en este proceso (: 21).

En su relación con Harry, Snape proyecta tanto los sentimientos negativos hacia James Potter como los positivos hacia Lily. Por esta razón el chico es detestado por el docente, pero también protegido y salvado.

Carmen Caamaño (2009) establece que los vínculos afectivos, las historias personales, las concepciones ideológicas y morales, etc. de docentes y estudiantes suelen colarse dentro del aula trascendiendo los contenidos estrictamente académicos y tener repercusión en las actuaciones y comportamientos de cada uno.

Como hemos observado en el trabajo monográfico que dio origen a este artículo:

La historia de Severus Snape ingresa en el aula y se manifiesta en los vínculos que establece con sus alumnos. Harry se constituye como un recuerdo vivo y ambiguo para el docente, despertando en él sentimientos conflictivos, contradictorios, y reavivando dos sucesos particularmente dolorosos: una adolescencia y un período escolar conflictivo —que James Potter contribuyó a empeorar— y la pérdida de Lily, persona a la que amaba. A pesar de esto, Snape intenta dejar al margen u ocultar muy bien sus emociones; se muestra como un individuo desafectivizado, imposible de descifrar qué piensa o siente, y que en apariencia no se involucra afectivamente con nadie (Espina y Menchaca, 2013: 17).

Si nos atenemos a la tipologización docente propuesta por Allidière, podríamos entender a Severus Snape como un «docente con personalidad observadora poco participante» (2004: 96), debido a que presenta, como rasgo característico, la necesidad de conservar cierta separación afectiva con los demás, limitando el diálogo en sus clases para temáticas técnicas, sin comentarios sobre temas personales. De esta manera, dicta sus clases de manera desafectivizada, lo que lleva

a que no se interese por los estudiantes, sus opiniones y demandas ni por cómo aplicarlos en clase para darle un funcionamiento más dinámico.

Por otra parte, como su autoridad está muy marcada con respecto a sus alumnos y establece con ellos una relación sumamente vertical, podría ser visto como un ejemplo del paradigma o modelo pedagógico tradicional. Las objeciones que los estudiantes de Hogwarts —y los lectores, empatizando con ellos— puedan tener con relación a la práctica docente desarrollada por este profesor se fundamentarían en el vínculo que establece con los alumnos, pero no en el conocimiento ofrecido. Los contenidos son importantes para los alumnos, se abordan de manera seria y profunda, y resultan adecuados al contexto social y etapa de formación en que se encuentra el alumnado.

En el transcurso de la trama son frecuentes las quejas y el malestar de los alumnos debido al comportamiento desagradable, poco cordial e intimidador de Snape; sin embargo, también aparecen en varias ocasiones alusiones por parte del trío protagónico indicando que lo escuchado en sus clases les resultó útil para resolver dificultades que se les presentan durante la trama. El profesor subraya constantemente los errores de los estudiantes y los pone en ridículo para dejar en claro que es él quien posee la autoridad y el conocimiento. Si retomamos nuevamente a Allidière, podríamos afirmar que para Snape el conocimiento actúa como un baluarte narcisista; sin embargo, consideramos que, a pesar de no hacerlo de la mejor manera, logra transmitirlo fomentando el espíritu crítico en sus alumnos y haciendo que aprendan.

En *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, David Ausubel (1983), retoma un estudio llevado a cabo por Cunninham y señala que los alumnos tienen tres formas diferentes de concebir a sus profesores: como *amigos*, como *antagonistas* y, finalmente, como *organizadores eficientes* de las actividades dentro del aula. Si nos atenemos a las referencias dadas en las novelas, la manera en que se percibe a Snape está relacionada con los dos últimos puntos. Se lo considera un antagonista porque se opone a Harry, se presenta como una autoridad a la que no conviene desafiar y limita, siempre que puede, los momentos de diversión para el protagonista de las novelas. A pesar de lo expuesto, este docente también suele presentarse a los ojos del muchacho como un *organizador eficaz* de las actividades en el aula.

Por otra parte, Ausubel también afirma: «El entusiasmo [...] o la excitación del profesor con respecto a su materia constituye otra variable que se relaciona notablemente con su efectividad». (: 431) En el caso de Snape, su entusiasmo se ve claramente cuando enseña Defensa contra las Artes Oscuras, materia por la que siente un especial interés y que siempre quiso dictar.

HARRY POTTER Y LOS PROFESORES DE DEFENSA CONTRA LAS ARTES OSCURAS

Una de las asignaturas con más relevancia tanto para el colegio como para el contexto sociohistórico del mundo mágico es Defensa contra las Artes Oscuras.

Otro motivo por el cual se le ha otorgado un apartado a esta materia es que es la favorita del protagonista; además, permite analizar —por su condición de *mal-dita*— una gran variedad de personalidades, concepciones pedagógicas, métodos de enseñanza, etc. —ya que los docentes suelen durar solo un año— para abordar contenidos que en esencia son bastante semejantes.

Antes de analizar a los profesores es preciso señalar que el último profesor de Defensa contra las Artes Oscuras de Harry es Severus Snape, pero no se lo incluirá en este apartado porque ya fue tratado anteriormente.

QUIRREL, EL TÍMIDO

El profesor Quirrel dictó, durante el primer año del protagonista, la materia Defensa contra las Artes Oscuras. Este docente es visto por los estudiantes de la institución, debido a su tartamudez y nerviosismo, como tonto y miedoso. Ninguno de sus estudiantes parece tener una imagen positiva de él, algunos no lo respetan y otros le tienen lástima. A lo largo de casi todo el libro *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001) la imagen mostrada es la descrita anteriormente, sin embargo, al final se descubre que es un mago malvado que ha fingido durante todo el año escolar. Debido a que el análisis de su doble personalidad excede los objetivos de nuestro trabajo, nos focalizaremos en la imagen descrita en primera instancia.

De acuerdo a los modelos propuestos por Allidière (2004) en la obra ya citada, algunos de sus rasgos podrían estar vinculados a lo que ella define como «personalidad evitativa o huidiza» (: 112) generados por el «carácter fóbico». Las personas con este carácter tienden a sufrir de ansiedad, miedos y tienen dificultades para crear vínculos, por lo que tienden a relacionarse de manera superficial. Estas características se dan en actitudes de Quirrel como, por ejemplo, su constante tartamudeo, el llevar un atado de ajo bajo el turbante, y su miedo a los alumnos.

En cuanto a su comportamiento como docente, apreciamos que este profesor no parece interesado en establecer vínculos con sus alumnos; ni siquiera con aquellos que pretenden ayudarlo, como Harry, Ron y Hermione. De esta manera, sus fracasos como docente se prolongan indefinidamente ya que su inseguridad lleva a los estudiantes a no respetarlo y se incrementa con cada nueva burla o falta de respeto.

LOCKHART, EL EGOCÉNTRICO

Lockhart es el segundo docente de Defensa contra las Artes Oscuras. En el mundo mágico es un individuo bastante famoso, puesto que —además de ser muy guapo y tener una sonrisa encantadora— ha escrito una gran colección de libros en los que aparece como protagonista de una serie de hazañas heroicas. A su vez, parece regocijarse en dicha fama y todo lo que hace parece estar destinado a incrementarla, por lo que actúa de manera egocéntrica y bastante superficial:

Yo soy Gilderoy Lockhart, Caballero de la Orden de Merlín, tercera clase, miembro honorario de la Liga de Defensa contra las Fuerzas Oscuras, y ganador

en cinco ocasiones del premio a la Sonrisa más Encantadora, otorgado por la revista *Corazón de Bruja...* (Rowling, 2001b: 91)

En *El vínculo profesor alumno*, Noemí Allidière (2004) señala la existencia de varios tipos de personalidad docente. Si tenemos en cuenta dicha clasificación, podríamos señalar que la personalidad de Lockhart es «demostrativa» o de carácter «histeroide» (: 100); por lo que constantemente necesita *seducir* y *gustar a los otros*. Este tipo de personalidad, cuando se encuentra en la medida justa, es sumamente apropiado para desempeñar la tarea docente puesto que a quienes lo tienen les resulta sencillo captar el interés de los alumnos. Sin embargo, cuando aparece de manera excesiva o exagerada puede provocar efectos negativos en los alumnos. Esto es precisamente lo que sucede con Lockhart, ya que sus alumnos, principalmente Harry y Ron, lo ven como un individuo poco serio y sin idea de lo que hace. La autora también señala, a su vez, que los docentes con esta personalidad suelen fascinar a los estudiantes de sexo opuesto y generar rechazo en los del mismo sexo. También esto es aplicable al caso de Lockhart; puesto que los chicos del trío protagónico lo detestan, mientras que Hermione lo adora.

Además, los vínculos que establece con sus alumnos no son equitativos, sino que manifiesta un marcado favoritismo hacia Harry. El joven, un individuo bastante conocido y señalado en el mundo mágico por haber derrotado a Voldemort, y a quien no le interesa llamar la atención, es acosado cada vez que este profesor está cerca; puesto que lo utiliza para aumentar su fama y adquirir más notoriedad.

LUPIN, EL DISCRIMINADO

Posiblemente, tanto gran parte de los lectores de *Harry Potter* como la mayoría de los estudiantes de Hogwarts estén de acuerdo en que Remus Lupin es uno de los mejores docentes del colegio. Dicha simpatía hacia el profesor podría hallar justificación en que sabe lograr el equilibrio justo entre teoría y práctica, capta el interés de los estudiantes, destaca los logros por encima de los errores y genera un ambiente ameno y agradable en el aula, dando así confianza a los alumnos con autoestima debilitada. Además, como ya hemos subrayado en nuestra monografía: «... Lupin parece no olvidar que él también fue un alumno y comprende perfectamente el universo adolescente, ya que recuerda a su propia adolescencia como una etapa feliz de su vida» (Espina y Menchaca, 2013: 24).

Este profesor parece saber exactamente qué es lo que necesita cada alumno y se esfuerza por ayudarlos a conseguirlo; por ejemplo, ayuda a Neville a levantar su autoestima y a Harry a solucionar sus problemas con los dementores.³² En cuanto a su relación con el conocimiento, se coloca en el lugar de mediador o intermediario entre este y el alumno, intentando facilitar el aprendizaje. El conocimiento no es visto como un baluarte de poder sino como algo que se transmite y comparte. En este sentido, podríamos afirmar que se establecen entre los elementos

32 Criaturas malignas capaces de alimentarse de los sentimientos de las personas, generando tristeza y desesperanza, y llegando incluso a succionarles el alma.

de la tríada didáctica relaciones de tipo más democrático, ya que, en palabras de Allidière: «El docente transmite y dona generosamente sus saberes a los alumnos y se permite mostrar no solamente lo que sabe, sino también lo que *no sabe*» (2004: 43); *humanizando* así el rol docente y potenciando la participación de los alumnos en clase.

A pesar de esto, Lupin, como tantos otros docentes no escapa al hecho de tener un alumno como favorito. En ese caso, como sucedía con Lockhart, ese alumno es Harry. Sin embargo, su favoritismo hacia el chico se basa en el establecimiento de un vínculo más estrecho con él que con el resto de los alumnos —por ser hijo de su mejor amigo que ha fallecido— y no en la búsqueda de algún provecho personal. A pesar de esto, Harry no obtiene, en sus clases, privilegios ni beneficios por encima de los otros estudiantes.

Antes referimos que la mayoría de los alumnos estaría de acuerdo en que Lupin es un buen docente y un eficaz mediador para facilitar el aprendizaje. Un educador con estas características evidentemente debería constituir una pieza clave en cualquier institución educativa y contar con el apoyo de los padres de los alumnos. A pesar de esto, debe abandonar su cargo luego de finalizado el año escolar debido a su condición de licántropo. Creemos, entonces, que las novelas de Rowling también delatan problemas existentes en la sociedad real actual. Como resulta obvio, no es posible hallar casos de discriminación a docentes por licantrópía, pero sí se han hecho públicos otros casos en los que ciertos docentes eran despedidos debido a prejuicios originados por otras causas como, por ejemplo, su orientación sexual.

OJOLOCO, EL SÁDICO

Barty Crouch Junior, hijo del actual ministro de magia, es un mago tenebroso que trabaja para el malvado Lord Voldemort, a quien se unió en su juventud. Durante el cuarto año de colegio de Harry bebió una poción mágica que transformó su aspecto en el de un individuo con un ojo mecánico, una pierna de madera y el rostro marcado por un sinnúmero de cicatrices, adoptando así la identidad de Ojoloco Moody, quien debió haber sido el profesor de Defensa contra las Artes Oscuras en Hogwarts. Ingresó a dicha institución por motivos políticos, por lo que sus fines y objetivos no están vinculados a la obtención de un aprendizaje significativo por parte de los alumnos sino al cumplimiento de sus propios intereses.

Dentro del aula, se encarga de generar un clima de tensión, estrés y sufrimiento para los estudiantes recurriendo a métodos y contenidos sumamente dolorosos. El conocimiento se constituye para él como un signo de autoridad y poder, y es brindado a los alumnos de manera incompleta, fragmentada o alterada. Además, diferentes personajes del colegio son, a su vez, manipulados por este profesor para lograr sus propios objetivos maléficos.

Las opiniones que los estudiantes tienen de él son en general negativas, pero aun pretendiendo únicamente intimidarlos o torturarlos psicológicamente, este

«profesor» hace, probablemente de manera accidental, que adquieran conocimientos necesarios para las difíciles circunstancias que atraviesa el mundo mágico.

UMBRIDGE, LA AUTORITARIA

Durante el quinto año de Harry en el colegio, la rechoncha, bajita, de vestimenta cursi y cara de sapo Dolores Umbridge, funcionaria del Ministerio de Magia, colocada en Hogwarts por razones políticas, estuvo encargada de dictar Defensa contra las Artes Oscuras y pasó luego a ocupar el puesto de directora, debido a la destitución de Albus Dumbledore.³³ Sus objetivos, por lo tanto, no responden a fines educativos ni a las necesidades de los estudiantes sino a aquello que el ministerio estima conveniente. Por ejemplo, no se aborda en profundidad el tema de la magia defensiva, se enseña una teoría obsoleta y apartada de la práctica, y se utilizan textos anticuados, superficiales e infantiles. La reacción que esto genera en los alumnos, que la cuestionan e interpelan constantemente, involucra además de a Harry, Ron y Hermione a personajes muy secundarios como Dean Thomas y Parvati Patil.

Como ya se mencionó, sus objetivos no están orientados hacia la búsqueda de un aprendizaje significativo, sino a la obediencia al ministerio y al acatamiento acrítico de las reglas; además, recurre a castigos que lastiman la integridad física y psicológica del alumnado. El aula se vuelve entonces un lugar perjudicial y dañino para el desarrollo de los estudiantes y la adquisición de conocimientos.

El vínculo establecido con los educandos es sumamente vertical, la autoridad de la docente es notoria. Esta se vale de la violencia para dominar a sus alumnos, y justifica tal dominio en el hecho de estar «más calificada», toma todas las decisiones e inhabilita espacios de diálogo y construcción conjunta.

Cuando Dumbledore es destituido por motivos políticos, Umbridge asume el papel de directora y aplica una serie de medidas autoritarias y absurdas que perjudican tanto a alumnos como a docentes.

Un elemento central para esta profesora es la disciplina, pero en su caso esta no se da espontáneamente y no tiene como fin garantizar un clima de aula propicio para el aprendizaje, sino que es producto de sanciones abusivas, que apuntan a *domesticar* los alumnos. Los estudiantes no son formados para desarrollar un pensamiento crítico y una vida autónoma, son formados para obedecer al ministerio y acatar todas sus normas.

Allidière (2004) establece que cuando un docente abusa de su poder y adopta una actitud sádica, los alumnos responden generalmente de dos maneras: sometiéndose o rebelándose. En el caso de Harry y sus compañeros la opción seguida es la segunda, por lo que forman una unión secreta —el Escuadrón de Dumbledore— para aprender lo que la institución no les brinda. En este grupo, Harry adquiere el papel de líder.

33 Director de la escuela Hogwarts, querido por todos, quien, indirectamente, ayudó a Harry Potter a superar los obstáculos.

La actitud autoritaria de Umbridge y su colocación jerárquica por encima del estudiante asemejan su desempeño docente con el paradigma tradicional.

HAGRID, EL INSEGURO

—¿Le parece... sensato... confiar a Hagrid algo tan importante?
—*Le confiaría a Hagrid mi vida...*

Rowling, 2001a: 19

Hagrid es un antiguo alumno del colegio Hogwarts que en el momento en que Harry comienza sus estudios allí está trabajando como guardabosques. Este medio gigante, de cabello y barba oscuros y enmarañados, interesado en criaturas mágicas, es el primer contacto de Harry con el mundo mágico, ya que es él quien va a buscarlo para que concurra al colegio de magia y hechicería y también es quien le cuenta sobre su pertenencia a dicho mundo.

Como otros profesores, Hagrid siente favoritismo por Harry, confía en él y siente la necesidad de protegerlo, sentimiento que evolucionará en un vínculo de amistad.

En el tercer libro de la heptalogía —*Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (2001)— este personaje se convierte en el docente de la materia Cuidado de Criaturas Mágicas, oportunidad dada por Dumbledore debido a la confianza que este tiene en él y porque también considera que Hagrid tiene mucho conocimiento sobre la materia.

Ante la noticia, este personaje se ve sorprendido y a la vez preocupado al no saber cómo afrontar la situación. Aun no estando convencido de ocupar el puesto, para su primera clase, Hagrid planifica, demostrando su preocupación y entusiasmo, pero comete un error, ya que deja todo dado por entendido. Al percatarse de este error, comienza a mostrarse inseguro, empeorando el panorama cuando trae una criatura mágica y un alumno resulta herido al no prestar atención cuando el profesor explicó cómo se debe proceder con dicho animal.

Si bien es cierto que el docente no es culpable de tal suceso, esto lo inhibe más, condicionando de esta manera sus futuras clases, ya que este suceso fue elevado a sus superiores y el docente perdió la confianza en sí mismo (Espina y Menchaca, 2013: 33).

En el quinto año de colegio de Harry Potter, a la profesora Umbridge se le encargará —a pedido del ministro de magia— evaluar a los profesores de la institución, entre ellos, Hagrid. Al verse observado, se siente nervioso e intimidado y se le dificulta transmitir sus conocimientos a los alumnos, actitud que Umbridge no considera adecuada para un docente.

Debido a que este personaje es un profesor novato que no terminó sus estudios, no es reconocido como tal por sus colegas y alumnos, lo que hace que no lo respeten y de esta manera contribuyen a debilitar su autoestima.

A pesar de no haber finalizado sus estudios y no tener experiencia, Hagrid se esfuerza y planifica sus clases, se preocupa por obtener el interés de los alumnos; por esa razón podríamos considerarlo dentro del paradigma coconstructivo.

TRELAWNEY, LA INCOMPETENTE

No les ocultaré que la adivinación me hace perder la paciencia. Los verdaderos videntes son muy escasos, y la profesora Trelawney...
Rowling, 2001c: 95

La profesora Trelawney es una adivina delgada y de grandes ojos que dicta la materia Adivinación. Se podría considerar que su forma de dar clases es performática, ya que para llamar la atención de sus alumnos y captar su interés utiliza elementos que le dan cierto grado de misterio a la materia, por ejemplo, el empleo de humo, la voz teatral, etcétera.

Debido a este comportamiento, muchos de sus alumnos y demás profesores no la toman en serio, lo que se hace evidente en las actitudes de Hermione, quien rechaza tanto a la profesora como a la materia, así como también Harry y Ron, quienes se burlan de ella.

No solo la profesora es desestimada, sino también la materia. Un claro ejemplo de ello es la profesora McGonagall, quien justifica su desagrado por la materia indicando que esta es considerada «... una de las ramas más imprecisas de la magia» (Rowling, 2001c: 95). Esta justificación oculta el hecho de que la profesora McGonagall personalmente odia la materia y coloca a la suya por encima de esta. Al hacer pública su opinión en una de sus clases ante los alumnos, aquellos que la toman como ejemplo tienden a incorporar dicho desagrado.

Aunque la profesora Trelawney se muestra convencida de lo que dice, su manera de dar a conocer sus premoniciones no genera seguridad en los alumnos, lo que la convierte en el hazmerreír de la institución.

Se debe destacar que está interesada en captar la atención del alumno para que este incorpore de mejor manera el conocimiento dado en clase, pero la forma elegida no es bien vista por ellos.

Aunque a simple vista se podría considerar a Trelawney dentro del modelo coconstructivo, porque su intención es habilitar, potenciar y dar libertad al alumno para construir sus propias representaciones, esto no es necesariamente así, ya que finalmente es ella quien tiene *el ojo* y, por lo tanto, la última palabra sobre la interpretación. A su vez, los cuestiona y adopta una actitud defensiva cuando sus alumnos no creen en sus premoniciones, haciéndoles notar el lugar superior que ocupa jerárquicamente. Un ejemplo claro es cuando Hermione expresa en clase su disconformidad por la materia, ante lo que Trelawney resuelve por invitarla a retirarse.

A este personaje lo podríamos considerar una estudiante modelo: estudia aunque no se lo manden, obtiene las mejores notas, participa en todas las clases y sus ratos libres los pasa en la biblioteca.

El comportamiento de este personaje, que muchas veces genera antipatía en sus compañeros, se debe a que se ve obligada a afirmar su lugar dentro del colegio Hogwarts para lograr pertenecer. Se ve obligada a realizar este esfuerzo porque proviene de una familia *muggle*,³⁴ por lo que nunca tuvo contacto con el mundo mágico y tuvo que *ponerse al día* con su historia, costumbres, etcétera.

Al principio, sus hábitos de estudio no propician un aprendizaje significativo, sino más bien superficial, ya que estudia de memoria, sus respuestas son iguales al texto del libro y acepta de forma poco crítica todo lo que dicen los profesores. Con relación a los paradigmas educativos, la actitud de Hermione podría vincularse con el paradigma conductista, ya que las calificaciones obtenidas operan como un estímulo para ella.

A lo largo de la heptalogía, este personaje evoluciona: deja de lado el interés por destacar para lograr un aprendizaje significativo que le sirva para algo más que meramente obtener altas calificaciones.

Con respecto al hecho de que este personaje no es querido por algunos profesores, entre los que no sienten simpatía hacia ella se encuentra Snape, el profesor de Pociones, quien, a pesar de no querer a ningún estudiante, particularmente siente antipatía hacia Hermione debido a su impertinencia.

Entre aquellos profesores que sí la quieren se encuentra la profesora McGonagall, de Transformaciones, con quien Hermione se siente identificada y, por lo tanto, es uno de sus profesores favoritos. Esta profesora también parece empatizar con la muchacha por su esfuerzo; por esta razón le brindará ayuda.

En cuanto al profesor Lockhart, Hermione siente hacia él cierta admiración, así como también un enamoramiento.

Allidière llama a esto *enamoramiento transferencial*, considerado algo muy común en las aulas que se debe a «desplazamientos de *emociones edípicas* no resueltas» (2004: 32) por parte de los alumnos, ya que la adolescencia —etapa en la que se encuentra Hermione— es la «reedición de las fantasías incestuosas propias de la infancia» (: 32).

34 Es el nombre utilizado en la saga de Harry Potter por los miembros de la comunidad mágica para designar a las personas carentes de magia, como los padres de Hermione y los tíos de Harry.

Afortunadamente, el enamoramiento de este personaje es superado hacia el final del segundo libro, con la «ayuda» de la actitud del docente, que la defrauda de todas las formas posibles (Espina y Menchaca, 2013: 38-39).

A pesar de dedicarle tanto tiempo y darle mucha importancia al estudio, Hermione no se aleja de la gente, sino que ayuda y apoya a sus amigos.

RON, NEVILLE Y LUNA

—La gente espera que tengas amigos más carismáticos —observó Luna...

Rowling, 2006: 137

Durante toda la heptalogía se destaca la importancia de los amigos de Harry Potter, personajes que actúan como *ayudantes* que contribuyen para que el héroe cumpla su misión.

Este apartado se centrará en tres amigos del protagonista de la historia con un papel fundamental en la lucha para salvar de Voldemort al mundo mágico.

Estos personajes representan tipos —o estereotipos— de adolescentes fáciles de hallar en el mundo real y, a su vez, conforman una *categoría* de individuos poco privilegiados y, en cierta medida, dejados de lado que, por diversas razones, no cuentan con los privilegios de los que goza Harry.

Ron es un Weasley, carece de prestigio por pertenecer a una familia pobre y numerosa.

Neville es un chico ingenuo e inseguro, constantemente burlado por sus compañeros y por profesores, como, por ejemplo, Snape.

Luna es una chica que posee una gran imaginación que genera risa en sus compañeros por creer en seres e historias extrañas. Por esta razón es considerada loca por sus pares.

RON, EL AMIGO

Ron es el mejor amigo de Harry y el sexto hijo de la familia de magos Weasley. Este personaje tiene que esforzarse para destacar en el colegio, así como también en su familia, «... ya que no es tan malo o travieso como los mellizos Fred y George, ni tan bueno o perfecto como su hermanos mayores Charles, Percy y Bill, y no es niña como Ginny» (Espina y Menchaca, 2013: 41).

El hecho de ser el mejor amigo de Harry, si bien le da cierto grado de popularidad, también lo coloca siempre en segundo lugar. Intenta destacar por sus propios medios a través de un deporte popular en el mundo mágico, el quidditch y también llamando constantemente la atención de Hermione.

Ron es un muchacho sumamente pragmático que a menudo es el encargado de proporcionar la respuesta obvia y práctica frente a alguna dificultad; su voz es la voz del sentido común —para el mundo mágico—. Este conocimiento del mundo mágico, a diferencia de Harry y Hermione, le fue dado por la familia.

Los conocimientos sobre este mundo de este personaje y de Hermione — obtenidos a través de los libros— le serán de gran ayuda a Harry cuando se le presenten dificultades.

Si nos atenemos al documental *Teaching teaching & understanding understanding* (2013), Ron podría ser un ejemplo del estudiante que suele buscar *salidas fáciles*, ya que a veces se vale de atajos, como copiar. Esta tendencia a buscar un aprendizaje más fácil es muy común en los alumnos y, lejos de ser algo por lo que el estudiante merezca ser castigado, el docente tendría que tenerla en cuenta para luego trabajar en cómo hacer para dotar de significado a cada tarea y establecer con precisión qué es lo que el estudiante debe hacer, cómo debe hacerlo y para qué. Ante esto, el docente debe, siguiendo lo establecido por David Ausubel (1983), utilizar material que considere *potencialmente significativo* y genere en el alumno una *actitud de aprendizaje significativo*.

NEVILLE, EL METEPATAS

Neville Longbottom es un compañero de casa de Harry Potter. Pertenece a una familia de magos y ha sido criado y sobreprotegido por su abuela, ya que sus padres fueron internados en un manicomio al haber sido torturados por un seguidor de Voldemort.

Este personaje es visto como el tonto y torpe, y por esta razón se burlan de él. A pesar de esto, él es leal, noble y muy valiente.

Neville, aunque genera simpatía en el lector, no es un personaje al que se tome en serio, pero, al igual que Hermione, es uno de los que más evoluciona a medida que la trama avanza: deja de ser un chico tímido, asustadizo y torpe, y se convierte en un personaje decisivo en la lucha contra Voldemort. Además, es el único personaje que regresa años después convertido en profesor. Este último hecho impresiona y alegra al lector; da cuenta del esfuerzo, tenacidad y talento del personaje, cualidades que no le fueron reconocidas durante la historia y que fueron sepultadas debajo del error, a menudo subrayado por docentes o pares.

La evolución de «el pobre metepatas Neville» al respetable «profesor Longbottom» se debe a que adquiere confianza con el profesor Lupin, el Escuadrón Dumbledore y al descubrir sus dotes de liderazgo al hacerse cargo de la resistencia estudiantil dentro de Hogwarts.

Para Neville el aprendizaje fue significativo, sus habilidades mejoran cuando logra apoyarse en sus amigos, con la interacción con los profesores y cuando se interesa y le encuentra sentido a lo que aprende.

El avance alcanzado por Neville se debió a que el docente cumplió con su tarea, al propiciar el clima adecuado para que se produjera una buena interacción entre pares; de esta manera logró que sean los propios alumnos quienes potencien sus habilidades.

Neville, al igual que Pinocho, según Meirieu (1998) en *Frankenstein Educador*, evoluciona y desplaza al muchachito inseguro y manipulado por los adultos para transformarse en un individuo autónomo, consciente tanto de sus actos como de las consecuencias que estos acarrearán. Al final de la saga, Neville es capaz de actuar de manera reflexiva, siguiendo lo que considera más correcto y no para escapar de castigos u obtener beneficios inmediatos; de esta manera, sus esfuerzos generan fruto y alcanza el respeto y reconocimiento que se merece.

LUNA, LA LOCA

Luna es una estudiante del colegio Hogwarts; es una chica inteligente, por lo que pertenece a la casa Ravenclaw, caracterizada por tener alumnos con estas cualidades.

Esta chica, a pesar de tener un aspecto físico que la hace ver débil y de haber experimentado varios acontecimientos negativos —como la muerte de su madre—, es valiente, leal y expresa libremente lo que piensa y siente, hecho que no siempre es bien visto por sus compañeros,

Luna no es igual al resto de sus compañeros porque ve, conoce y cree en cosas que los demás no, por lo cual estos no la toman en serio.

A este personaje se lo podría considerar una persona introvertida, ya que le cuesta relacionarse con sus pares; se muestra solitaria, sumergida en sus pensamientos y creencias que difieren de las del resto.

Frente a este tipo de alumnos, se considera necesaria la intervención del docente para promover un clima pedagógico agradable que potencie su inclusión y les de seguridad.

CONCLUSIÓN

En las novelas de Harry Potter se aprecian estereotipos, tanto de alumnos como de profesores, capaces de dar una imagen acerca de las relaciones educativas de Occidente. Las concepciones sobre enseñar y aprender que tienen los personajes son dinámicas y avanzan a medida que lo hace la trama.

Entre los tipos de alumnos que se presentan se encuentra el estudioso, interesado en obtener buenas notas, que evoluciona hasta interesarse por el conocimiento obtenido más que por el reconocimiento. También aparece el alumno que, conociendo sus dificultades, se esfuerza y logra sus metas. Otro tipo de alumno es aquel que no desea destacar en lo educativo y por lo tanto busca la salida fácil, como, por ejemplo, copiar.

En el caso de los profesores, los estereotipos más comunes que se presentan son: el profesor que no separa su vida personal de la laboral, el profesor inexperto, el profesor que antepone su materia a todo, el profesor egocéntrico, el profesor autoritario y el profesor capaz, que empatiza perfectamente con el alumno y logra colocarse en el punto exacto entre el estudiante y el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIDIÈRE, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- ALVISO FRAGOSO, G.; RAMÍREZ AVALOS, L. M. y SÁNCHEZ PÉREZ, M. C. (2009). *Cuadro comparativo-Paradigmas Educativos*. Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. Disponible en: <<https://etic-grupo10.wikispaces.com/file/view/14863409-PARADIGMASEDUCATIVOS.pdf>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIA, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas, 2.^a ed.
- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CAAMAÑO, C. (coord.) (2009). *¿Se puede ayudar a enseñar? ¿Se puede ayudar a aprender?* Montevideo: FHCE, Universidad de la República
- CÁMERE, E. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. Disponible en: <<http://entreeducadores.wordpress.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].
- CROSAS LÓPEZ, F. (2004). «Harry Potter, un héroe “normal”», en CASTRO DÍAZ, A. (ed.) *Actas del X Simposio Nacional de Actualización científica y didáctica de la Lengua Española y Literatura*. Sevilla, 5 al 8 de febrero.
- DURKEE, D. *Acerca de los introvertidos*. Recuperado de: <<http://www.ehowenespanol.com/acerca-introvertidos-sobrevi63540/>>
- ESPINA MASSEY, A. y MENCHACA GONZÁLEZ, P. J. (2013). *Érase una vez y la educación*, monografía para Seminario de Docencia I. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- MARRERO, A. (2013). *Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas*. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=scivarttext&pid=S1853-001X2008000100002>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PANSZA, M. et al. (1986). *Fundamentación de la didáctica*, vol. 1. Ciudad de México: Gernic.
- ROWLING, J. K. (2001a). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra, 3.^a ed.
- (2001b). *Harry Potter y la cámara secreta*. Barcelona: Salamandra, 5.^a ed.
- (2001c). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Barcelona: Salamandra, 9.^a ed.
- (2001d). *Harry Potter y el cáliz de fuego*. Barcelona: Salamandra.
- (2004). *Harry Potter y la Orden del fénix*. Barcelona: Salamandra.
- (2006). *Harry Potter y el misterio del príncipe*. Barcelona: Salamandra.
- (2008). *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*. Barcelona: Salamandra
- TIZIO, H. (coord.) (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TOLKIEN, J. R. R. (2004). «Sobre los cuentos de hadas», en *Árbol y hoja y el poema «Mitopoeia»*. Buenos Aires: Minotauro.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- BUCUR, D. y RUNE, T. (productores) (2013). *Teaching teaching & understanding understanding*. Daimi Edutainment. University of AARHUS. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=LWZ7Pjth2Mk>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].
- GABALDÒN, P. (s/d). *Los maestros que dejan huella en los niños*. Disponible en: <<http://www.guiainfantil.com/blog/815/los-maestros-que-dejan-huella-en-los-ninos.html>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].
- Paradigmas educativos*: <<http://tuparadigmaeducativa.blogspot.com.uy/>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS EN LA UNIDAD CURRICULAR PSICOSOCIOLOGÍA DE LAS INSTITUCIONES

IMPLICANCIAS DE PICHON-RIVIÈRE Y REBELLATO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL DEL SIGLO XXI. ESTUDIO PSICOSOCIOLÓGICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONTEVIDEANA

MÓNICA COUTO³⁵ Y ANDREA AROTCE³⁶

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se busca describir el proceso y difundir las conclusiones obtenidas en una investigación de corte cualitativo enmarcado en el Espacio de Formación Integral (EFI)³⁷ de la materia Psicosociología de las Instituciones. Dicho curso semestral pertenece a la opción Docencia³⁸ de formación de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar).

Los lineamientos, brindados por la propia docente y tutora del estudio, Cristina Heuguerot, plantearon la libre elección de una institución educativa, fuera esta de tipo formal o no formal, a ser analizada desde el marco de la psicosociología institucional, y con base en los aportes de al menos dos teóricos trabajados en el semestre.

El equipo estuvo conformado por las autoras del artículo, con la colaboración de una tercera estudiante de la materia, Marianela Campos, todas futuras licenciadas —en su momento— de carreras disimiles: Letras, Antropología y Ciencias de la Educación. Se deciden por estudiar una institución de educación no formal, específicamente la Escuela de Psicología Social de Montevideo (en actividad en el año 2014), desde el encuadre teórico de Enrique Pichon-Rivière y José Luis Rebellato, con los aportes de Ana Pampliega de Quiroga y Paulo Freire.

OBJETIVOS

35 Estudiante de Letras.

36 Estudiante de Antropología.

37 En el EFI se busca que los estudiantes planifiquen e implementen prácticas integrales, articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, con la finalidad de impulsar el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general.

38 El Plan 1991 establece que los estudiantes de todas las licenciaturas que ofrece la FHCE deben optar en los últimos años de formación académica entre la especialización en docencia o en investigación. Los cursos referidos a la opción Docencia son transversales a todas las licenciaturas.

Se pretende identificar desde el marco de la psicología institucional:

1. Las características de una escuela de Psicología Social como ejemplo de institución educativa no formal: con qué finalidad enseña, desde qué paradigma parte, qué metodologías utiliza.
2. Las características de la población estudiantil. Específicamente la motivación que lleva a las personas a cursar estudios en este tipo de instituciones.

Se busca, asimismo, comparar los datos obtenidos con el marco teórico brindado por los autores referentes a los efectos de obtener conclusiones de corto rango respecto a las dinámicas institucionales de este tipo de educación no formal uruguaya.

JUSTIFICACIÓN

Partiendo de la percepción de que en el momento histórico actual, de marcado corte neoliberal, los individuos se forman académicamente no por el hecho de buscar un mejor conocimiento sobre una temática de interés, sino que, principalmente, en pro de obtener más y mejores oportunidades laborales, resulta interesante poder verificar si esta escuela sigue el paradigma crítico-emancipatorio, postulado por José Luis Rebellato. El paradigma de este autor, a diferencia del paradigma hegemónico-neoliberal que inunda la pedagogía a nivel de educación formal, es ontológicamente heterogéneo, políticamente emancipatorio, con una ideología focalizada en la autonomía, de ética solidaria, que tiene una metodología humanista, donde la práctica se da mediante la participación y la pedagogía mediante la dialógica (Tani y Pérez, 2004).

Dentro de las opciones de instituciones de educación no formal, se selecciona la Escuela de Psicología Social de Montevideo³⁹ por las siguientes razones:

1. Las escuelas de Psicología Social buscan formar técnicos en intervención psicosocial a nivel de grupos. Esto se logra mediante la enseñanza de la teoría y técnicas del psiquiatra suizo-argentino Pichon-Rivière, que a la vez se encuentran influidas por su historia personal, la formación en psicoanálisis y su afiliación a la ideología marxista.
2. Utilizan una metodología de enseñanza particular, no jerárquica, donde se toma en cuenta a cada individuo desde una mirada particular y humanista. Pichon-Rivière coincide con Paulo Freire al ubicar como eje del proceso de conocimiento la praxis y los procesos de transformación, donde tanto el alumno como el docente aprenden en el intercambio, y en donde los roles no son estáticos, sino alternantes. Pichon-Rivière utiliza el concepto de *enseñaje*, para dar a entender que el enseñar y aprender no son instancias dicotómicas, sino más bien, en palabras de Ana Pampliega de Quiroga, aspectos de un movimiento que constituye una unidad.

³⁹ Se solicitó autorización para citar explícitamente la institución analizada y los dichos del informante.

Es así que se busca identificar si la Escuela de Psicología Social estudiada puede ser tomada como ejemplo de un tipo de educación no formal, con técnicas metodológicas no tradicionales, coherentes con la teoría de base marxista postulada por Pichon-Rivière (qué se enseña y cómo se enseña), y capaz de posicionarse desde el paradigma crítico-emancipatorio tal como fue definido por Rebellato. Y, con base en esta información, revelar si esta escuela puede llegar a ser definida como una de las pocas instituciones de educación cuya finalidad primaria sea la de ser constructora de un saber por sí mismo, fundamento que también llevó a la creación de la FHCE tal como lo postulaba su primer decano, Carlos Vaz Ferreira.

MARCO TEÓRICO

Previo a la exposición de los principales postulados teóricos de los autores seleccionados que servirán como encuadre del análisis institucional, Enrique Pichon-Rivière y José Luis Rebellato, se considera pertinente explicitar las características identificadoras de la educación no formal a la que corresponde la institución a evaluar y sus diferencias con la educación formal.

Se define a la educación formal o educación reglada, como el proceso institucional de formación integral del educando, que abarca desde la educación primaria hasta la educación superior, y cuyo financiamiento puede ser estatal, privado o mixto. Citando a la profesora Selva Artigas: «Se entiende por educación formal la que se imparte en los organismos del sistema escolar oficiales, privados habilitados o autorizados» (Marenales, 1996: 5). Estos organismos se caracterizan por poseer establecimientos propios, contar con un personal docente habilitado por el Estado y estructurarse de forma vertical-jerárquica con una articulación que implica evaluaciones, grados y títulos. Este tipo de educación se encuentra contenida en un marco legal que para Uruguay es la Constitución de la República, Ley 15.739 y modificativas, y la Ley Orgánica de la Universidad de la República.

Por su parte, la educación no formal se define por oposición al concepto de educación formal e informal. Generalmente impartida por organizaciones comunitarias, comprende actividades educativas fuera de la órbita oficial:

No integran un sistema sino varios subsistemas desvinculados que coexisten con el sistema formal y lo complementan [...]. Sus contenidos abarcan áreas muy específicas del conocimiento y se proponen por lo general objetivos de carácter instrumental y en el corto plazo (Marenales, 1996: 6).

Marenales agrega:

Son muchas y dispares las funciones asimiladas, total o parcialmente, por la educación no formal, del mismo modo que lo son los métodos que en ella se utilizan. Se ocupa desde la educación permanente (capacitación, reciclaje profesional) hasta de actividades que actúan como soporte o complemento de la acción propiamente escolar (educación física, enseñanza de idiomas) (Marenales, 1996: 6).

Algunas de las características de la educación no formal en las que Selva Artigas hace hincapié son: está dirigida a todos los grupos etarios (predominan

los adultos), a los que se les fomenta el aprendizaje y el autoaprendizaje mediante métodos de enseñanza que pueden ir desde herramientas tradicionales hasta la innovación; no es requisito que su personal docente esté compuesto por profesionales de la enseñanza formados en instituciones habilitadas por el Estado; las actividades educativas se manejan fuera de la órbita oficial enfocándose en áreas muy específicas del conocimiento (no implica la formación integral del educando), y no siempre existe una certificación validable (en caso de haberla se acreditan logros específicos); su funcionamiento no está regulado estatalmente (sigue sus propios reglamentos), y su financiación es generalmente de carácter privado.

Tal como fue mencionado, la Escuela de Psicología Social a ser estudiada se inscribe dentro del ámbito no formal, guiado por la metodología teórico-práctica que propuso el psiquiatra suizo-argentino Enrique Pichon-Rivière (1907-1977). Este psiquiatra, a pesar de haber sido uno de los miembros fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina, se desvinculó de esta para crear la Primera Escuela Privada de Psicología Social y el Instituto Argentino de Estudios Sociales. Influidos por su historia personal, la psiquiatría, el psicoanálisis, la poesía surrealista y el materialismo histórico de Marx, es que propone una psicología social latinoamericana, a la que define como la democratización del psicoanálisis, en su libro *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1985). Dicho modelo, abierto, nutrido de numerosas fuentes que condicen su interdisciplinaria, brinda una especial importancia de lo social sobre lo instintivo, buscando analizar los procesos constitutivos de la subjetividad a partir de la macroestructura social.

Dispone que el objetivo de su psicología social es el de estudiar el desarrollo y cambio «de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad» (Zito Lema, 1993: 107); esto significa la relación entre la estructura social y la configuración del mundo interno del sujeto, evaluada por medio del concepto de *vínculo*. La tarea que propone es la de aprender a pensar, entendida como la crítica permanente de las prácticas cotidianas. El cuestionamiento de la cotidianidad permite reelaborar las prácticas institucionales y desnaturalizar las relaciones de poder.

Es por ello que formula el esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), instrumento de operación de su psicología social, concepto fundamental que el autor construye a lo largo de tres importantes obras: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1985), *Psicología de la vida cotidiana* (1970) y *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*, de Vicente Zito Lema (1993). En este último texto define al ECRO como «un conjunto organizado de conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un determinado universo de discurso, que permitan una aproximación instrumental al objeto particular» (Zito Lema, 1993: 106). Es un constructo que ensambla un conjunto de nociones teóricas (conceptual), que refieren a un grupo y a una situación concreta (referencial),

para diseñar de forma operativa una estrategia de cambio a ser implementada como tarea de un grupo operativo.

El ECRO es fundamentalmente «un instrumento de aprehensión de la realidad» (Pichon-Rivière, 1985: 215) que se debe desarrollar en lo grupal, a ser esgrimido en el contexto del grupo operativo, orientando su tarea. Es así que, en una modalidad teórica y metodológica, dicho esquema funciona en forma de sistema dialéctico abierto sustentado sobre las disciplinas de las ciencias sociales, la psicología social y el psicoanálisis, además de la praxis. El ECRO, funcionando como una forma de guía para la práctica, para el hacer, permite colocarnos dentro de una situación, comprenderla y actuar sobre ella, habilitándonos a concebir de forma medible y abarcable el mundo.

Pichon-Rivière postula que el hombre transforma permanentemente el mundo —vincular y social— con el objetivo de satisfacer sus necesidades, lo que a su vez genera transformaciones en el sujeto. En palabras del autor, el vínculo es: «... una estructura compleja del mundo, no en forma lineal sino en espiral, fundamento del diálogo operativo, donde a cada vuelta hay una realimentación del yo y un esclarecimiento del mundo» (Pichon-Rivière, 1985: 28).

Esta estructura «incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje» (Pichon-Rivière, 1995: 193). De hecho, es el vínculo lo que da inicio a la vida psíquica del infante a partir de las primeras experiencias sociales y sobre la que se va a conformar su identidad.

La subjetividad está así conformada por las tramas vinculares humanas —que sostienen el proceso de socialización— y por el mundo moderno, caracterizado por su condición cambiante. Las tramas vinculares, en las que el sujeto se encuentra inmerso, deben ser concebidas siempre como articuladas en los sucesivos ámbitos grupales institucionales y sociales. Según el autor, la única manera para que el individuo logre realizar una correcta lectura de la realidad es que mantenga una permanente interrelación dialéctica con ese mundo tan rápidamente cambiante, es decir, que el ECRO opere como un sistema abierto plausible de modificación. Es la interrelación dialéctica, mutuamente transformadora con el medio, la que ratifica o modifica el marco referencial subjetivo. El individuo se adapta al medio cuando sus relaciones con el grupo son activas pero se enferma cuando estas son pasivas, rígidas o estereotipadas.

Para el autor, aprender implica apropiarse instrumentalmente de la realidad valiéndose del conocimiento para transformarla. Su concepto de aprendizaje se relaciona con su noción de vínculo, entendido como proceso que da cuenta del par sujeto-objeto y de la dinámica entre ambos. El vínculo es bicorporal, porque el sujeto no existe como ser aislado, y tripersonal en el sentido de que en toda relación existe un tercero, lo implícito, lo inconsciente. En el aprendizaje, el tercero está representado por el obstáculo epistemofílico (miedos), como dificultad para amar al objeto de conocimiento e interactuar con él, es la ansiedad ante el cambio. Aprender es la conjugación del sentir, del pensar y del hacer como un todo donde

simultáneamente se integra lo que está disociado y se conecta lo que se presenta desarticulado. Frente al nuevo conocimiento, el individuo se desestructura, pero debe volver a estructurarse en un intercambio dialéctico entre el mundo interno y el externo que generará que el ECRO del sujeto se ratifique y rectifique.

Propone una manera de conocer y de enseñar distinta, diferente a la brindada en el ámbito educativo formal: concibe un aprendizaje donde el cambio y la transformación de los educandos superarán los conocimientos impartidos. Pichon-Rivière utiliza el concepto de *enseñaje* para dar a entender que el enseñar y aprender no son instancias dicotómicas sino más bien, según Paulo Freire y Ana Pampliega de Quiroga, aspectos de un movimiento que constituye una unidad. Esta autora explica que tanto Freire como Pichon-Rivière coinciden en ubicar a la praxis como eje del proceso de conocimiento y de los procesos de transformación, donde tanto el alumno como el docente aprenden en el intercambio.

La noción de *grupo operativo* propone elaborar el vínculo de los participantes con su hacer, su pensar y su sentir. Esta técnica es aplicada a nivel terapéutico grupal y también es utilizada por Pichon-Rivière como instrumento educativo para enseñar su teoría en la primera Escuela Argentina de Psicología Social, luego replicada en las subsiguientes establecidas a nivel regional e internacional. El grupo operativo puede ser definido como una teoría, un conjunto instrumental compuesto por técnicas específicas, y como una praxis y una actitud de trabajo.

Para Pichon-Rivière, «el grupo operativo es universal por el hecho de que su técnica hace posible el abordaje de cualquier situación, ya sea de aprendizaje, de curación, de todos los aspectos terapéuticos que pueden darse en comunidades» (1995: 88).

En el grupo operativo los roles no son estáticos, sino alternantes, entendiéndose el rol como un modelo conductual que alude a una determinada posición del individuo dentro de una red de interacción basada en expectativas propias y de otros. La persona manifiesta un rol y una forma de vincularse con su grupo donde, como en cualquier historia vincular, afloran los determinantes sociales, los grupos, las instituciones que, al atravesarnos, nos determinan. Es en esa interacción donde se manifiesta la dinámica de emergentes —situaciones significativas que se producen dentro del grupo— sobre la que se trabaja.

En resumen, las escuelas de Psicología Social utilizan una metodología específica basada en la no jerarquía, donde se toma en cuenta a cada individuo desde una mirada particular y humanista.

El otro autor considerado, el educador popular uruguayo José Luis Rebellato (1946-1999), coincide con Pichon-Rivière en que la propuesta socioeducativa debe ser ética y reflexiva, y desmitifica viejos paradigmas educativos, promoviendo una mejora en la calidad de vida de los estudiantes. Sin embargo, Rebellato focaliza su estudio específicamente en la temática de la realidad educativo-pedagógica basándose en las condiciones neoliberales impuestas a la sociedad uruguayana.

En su artículo «La globalización y su impacto educativo-cultural» (1998), Rebellato expresa que la globalización siempre ha ido de la mano del sistema capitalista, si bien su expresión se ha modificado con el tiempo:

... creciente polarización y exclusión, mundialización del capital y segmentación del trabajo, predominio de los capitales especulativos, aceleración de las comunicaciones, reestructura del capitalismo bajo hegemonía neoliberal (Rebellato, 1998: s/n).

El neoliberalismo imperante hace que sus protagonistas, la competencia y el mercado, sean productores de nuevos significados y constructores de nuevas subjetividades. Según describe el autor, en su proceso de globalización el neoliberalismo desarrolla una involución democrática que busca la destrucción y exclusión de vidas humanas y de la naturaleza. Es un progreso lineal y acumulativo que construye diversidades fragmentadas, uniformizadas y hegemónicas derivadas de un pensamiento único que toma al hombre como producto de mercado y valor negociable. Este paradigma toma como variantes del mercado a los conflictos naturales, sociales o económicos como pueden ser las catástrofes, las guerras, o el pánico en los mercados de valores. Por lo que el neoliberalismo brinda una visión determinista a la complejidad social, cultural y natural, siendo todo parte de un sistema cerrado que jerarquiza el mercado económico. Este paradigma hegemónico es ontológicamente homogéneo, políticamente dominante, alienante desde su ideología, individualista en cuanto a su ética y con una metodología tecnócrata.

Por contraposición, Rebellato propone un paradigma crítico donde las dos características centrales mutuamente relacionadas pasan a ser: «la subjetividad, que entronca la noción de paradigma con la perspectiva ética, y la autonomía, que equivale a iniciativa y creación» (Berisso, 2010: 27). Formula una hermenéutica dialógica para interpretar el conflicto de las subjetividades y comprender las manifestaciones auténticas de las identidades donde el sujeto crea espacios autónomos y solidarios que dan libertad y potencian la identidad sociocultural, generalmente asociada a las prácticas de educación popular que buscan chocar con la ideología asociada al neoliberalismo. Esto se posibilita mediante la creación de redes dialógicas que eliminarían la imperante organización sistémico-jerárquica: «Nos proponemos pensar y actuar en redes dialógicas; es decir, en formas de organizaciones más complejas, que se retroalimentan, que desarrollan vínculos afectivos que fortalecen las identidades» (Rebellato, 1998: s/n).

El paradigma hegemónico y el paradigma crítico plantean una percepción enfrentada de la realidad. Este último propone una construcción de subjetividades constante, un proceso abierto que se nutre de las relaciones sociales donde el lenguaje es la condición simbólica de la identidad, ya que al entendernos a nosotros mismos y entender a los otros somos, a su vez, entendidos. Esta dialéctica está abierta a la complejidad, al conflicto y a la creatividad, evitando el monólogo del paradigma neoliberal.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología investigativa de carácter cualitativo. La recopilación de información se realizó a partir de una entrevista semiestructurada al director de la institución, Hugo Monetti Artola, de breves observaciones y de la búsqueda de información mediante fuentes informáticas, con el cometido de analizar la estructura y el funcionamiento institucional, y compararlo con los planteos de los dos autores tomados como pilares para la investigación de esta escuela.

La entrevista, que tuvo una duración de dos horas y media, fue realizada dentro de la institución en horario nocturno durante su funcionamiento. Se observó a la distancia la dinámica educativa de las clases, ya que no fue dada la autorización para realizar una observación participante. La razón expresada por el director para no dar la autorización fue que nuestra presencia podría alterar el normal funcionamiento de la dinámica grupal. La información adicional se recabó a través de la página web de la institución y artículos académicos pertinentes.

En consideración a los objetivos y con base en los datos recabados a través de las técnicas mencionadas, el grupo investigativo se propuso, en primer lugar, identificar cuáles son las características institucionales (sociopolíticas, económicas y administrativas) y los roles de sus participantes: los docentes y los estudiantes de la institución seleccionada. Y, en segundo lugar, evaluar los lineamientos y la metodología que rigen el quehacer educativo, tratando de detectar si hubo en la escuela investigada modificaciones como consecuencia de una adaptación a la realidad neoliberal imperante en el siglo XXI.

ANÁLISIS

Es tomando como referencia las características que definen a una institución de educación no formal presentadas en el marco teórico (Selva Artigas, en Marenales, 1996) que se responde a los múltiples objetivos de estudio. Se analizan e integran los datos acopiados en la investigación sobre la institución para deducir la siguiente información:

1. *Contenido de los cursos:* comprende actividades educativas fuera de la órbita oficial, cuyos contenidos abarcan áreas muy específicas del conocimiento. La Escuela de Psicología Social de Montevideo, a lo largo de sus treinta años de funcionamiento impartiendo una educación de carácter no formal y de base marxista, curiosamente se ha visto emplazada dentro de instituciones religiosas, en su mayoría educativas y de corte formal. Es precisamente dentro de un sector de una escuela y liceo católico montevideano que se ubican actualmente los salones de esta escuela pichoniana. El contenido que imparte refiere principalmente al marco teórico ofrecido por el autor fundador. Según reveló Monetti, el propio Pichon-Rivière prefería escapar del ámbito formal y no estaba interesado en impartir sus planteos y técnicas de trabajo a nivel universitario. Lo que, en consecuencia, llevó a que los licenciados en Psicología que

desearan profundizar en su discurso y modalidad de trabajo buscaran dicha formación en institutos como el aquí estudiado. De hecho, parte de la población que asiste a la Escuela de Psicología Social de Montevideo son psicólogos egresados de la universidad estatal. En el sitio web de la escuela se define el perfil del egresado como un operador en psicología social capacitado para generar diagnósticos sobre problemáticas de vínculos y de comunicación en cualquier ámbito grupal, lo que le permite intervenir para mejorar la dinámica, focalizándose en procesos conscientes e inconscientes y su interjuego, y promover la mejor calidad de vida y desarrollo social e institucional de los grupos intervenidos. A su vez, el entrevistado agrega que se busca que el profesional pueda acompañar a los individuos o grupos con los que trabaja en una adaptación activa a los cambios, sin tanto sufrimiento individual. Aun así, resulta interesante destacar que los egresados se autodenominan psicólogos sociales y hasta se los ha escuchado presentarse como psicólogos de profesión. Este término, generalmente asociado al egresado de la alguna de las universidades habilitadas —órbita oficial—, ha llegado a generar confusión y hasta reproches por parte de licenciados en Psicología por el hecho de confundirse la formación y rol del egresado de una carrera de grado (con estudios de posgrados en el área social) con la formación de quien ha recibido una instrucción que implica una menor carga horaria y cuyos contenidos poco se imparten-aprenden en la facultad. Puesto en palabras más claras, la formación en cuanto a contenidos y tiempos es distinta. Específicamente, en la escuela estudiada la formación se dicta en cuatro años aunque su carga horaria es de cinco horas semanales en modalidad presencial, semipresencial o intensiva. Su temario se basa principalmente en la obra y metodología propuesta por Enrique Pichon-Rivière (su esquema conceptual, referencial y operativo: ECRO). Según explicita Monetti en la entrevista, el cometido institucional es el de la formación de técnicos capacitados en la intervención psicosocial a nivel de grupos desde la concepción teórico-práctica del autor fundador, quien propone la importancia de lo social —lo vincular— sobre lo instintivo.

2. *Método pedagógico basado en la innovación propuesta por Pichon-Rivière para fomentar el aprendizaje y el autoconocimiento.* Al ser cuestionado sobre la técnica y posibles críticas a esta, Monetti responde que la práctica les ha confirmado que los preceptos originales de Pichon-Rivière son correctos, por lo que no han tenido necesidad de modificarlos o adaptarlos a la realidad del presente siglo. Sin embargo, han buscado la articulación bibliográfica con los aportes de autores contemporáneos. El grupo operativo es el método que sirve como pilar para impartir el conocimiento. Se transmite la teoría por medio de esta técnica innovadora respecto a la metodología generalmente usada en la educación formal,

y que pone su énfasis sobre las relaciones vinculares. Se parte de la base de que el énfasis pedagógico tiene que estar en la praxis donde docente y alumno aprenden uno del otro de manera bidireccional. Monetti manifiesta en la entrevista que este tipo particular de dinámica es la más propicia para activar las estructuras cognitivas y las afectivas, siendo en las últimas donde tiene lugar y sin las cuales no se da el aprendizaje. Tomando como base este marco, la escuela propone dividir las clases en una reunión de grupo de estudio donde se presentan temas teóricos y una clase operativa que funciona en dos modalidades: la reunión de clase operativa (donde se utilizan técnicas de taller) y el grupo operativo, espacio no estructurado sin pautas ni directivas, donde el sujeto es activo y desempeña roles, y donde se trabaja la dinámica de emergentes. Además de las clases, también se trabaja en los foros con la plataforma virtual. Mediante la observación —no participativa— se evidenció que los alumnos se disponen en forma de círculo, y es difícil poder identificar los roles de docentes y estudiantes. Cumple así con la propuesta de transmitir el conocimiento de manera horizontal —propia del grupo operativo— y no vertical como se acostumbra en el ámbito educativo formal. Se comprueba entonces que se cumple con los preceptos pedagógicos originales del autor.

3. *Está dirigida a todos los grupos etarios, principalmente los adultos.* Si bien no se tienen registros estadísticos, según se revela en la entrevista la población estudiantil de esta escuela es adulta: entre 20 y 55 años (en 2014), en su mayoría mujeres. La institución exige tener la mayoría de edad para iniciar los cursos, único requisito junto con poseer «madurez intelectual y emocional». Monetti explica que la motivación principal de los estudiantes al buscar formarse en esta institución, es la de adquirir herramientas para sus trabajos o por interés personal, como mejorar la comunicación intrafamiliar.
4. *El personal docente no necesariamente debe ser egresado de instituciones de formación habilitadas por el Estado.* Los docentes de esta escuela tienen como requisito excluyente el haberse formado en la misma escuela donde imparten sus conocimientos, más allá de que cuenten con formación de grado en psicología. En la página web de la institución no hay información sobre su formación.
5. *Su financiación suele ser de carácter privado.* La financiación que esta escuela recibe se basa en los aportes mensuales de los estudiantes, quienes deben pagar una cuota fija estipulada por la escuela, al no poseer acuerdos institucionales con otras entidades públicas o privadas.
6. *Su funcionamiento está regulado por la legislación de carácter global y se administra en lo interno por sus propias normas (sin la exigencia de certificaciones validables).* La currícula está predeterminada y tiene un número de clases previstas para cada tema. Se aclara que los temas

(no materias) siguen el proceso de conformación del grupo como tal. A su vez, la forma de evaluación de los cursos y pasaje de grado no incluye exámenes. Tal como se hizo mención, en esta institución no se realizan evaluaciones periódicas, ni se hace rendir exámenes a sus alumnos. Se entiende que el estudiante aprende desde la práctica, por lo que debe adoptar un rol activo, productor, que se adapte a las situaciones, a las circunstancias y que busque satisfacer las necesidades del otro; y es esto lo que evidencia el progreso y entendimiento de lo enseñado.

Según se revela, la teoría y la metodología pichoneanas con las que se imparten los temas no han necesitado ser modificadas ni adaptadas desde que se inició la actividad educativa, hace ya tres décadas. Pero a pesar de que Pichon-Rivière nunca quiso que sus enseñanzas se impartieran dentro del ámbito formal y era reticente respecto a ofrecer un título, esta institución se ha visto forzada a ir un poco más allá. Ha empezado a buscar la validación de su titulación, gracias al planteo que surge desde el propio cuerpo estudiantil. Es un hecho que la inserción laboral de los egresados se ha visto obstaculizada por la falta de reconocimiento del título ante el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) aunque existen posibilidades de trabajo en organismos estatales y en organizaciones de la sociedad civil. Esta institución no escapa al hecho de que la sociedad uruguaya se encuentra inserta en un marco neoliberal, tal como lo define Rebellato, en donde la educación se rige por el mercado: oferta y demanda. Aun siendo su base de tipo marxista (tal como fue Pichon-Rivière), no deja de ser una institución privada que necesita de un ingreso económico para mantener su vida institucional.

Ser una oferta educativa atractiva implica poder adaptarse a las exigencias y requisitos de los alumnos. Monetti explicita que, si bien Pichon-Rivière nunca tuvo el propósito de transformar su escuela en una «institución formal», la realidad actual requiere que los alumnos posean un título validado por el Estado que les permita legitimar su capacitación.

Para atender a esta demanda, la institución está gestionando, desde hace cinco años aproximadamente, el reconocimiento de la carrera ante el MEC. Explica su director que una de las causas que complica el reconocimiento es la falta de sistematización, porque al escapar de la órbita formal, la escuela no se obliga a llevar registros estadísticos, reglamentos ni estatutos.

CONCLUSIONES

Aun inserta dentro de un mundo neoliberal, la escuela logra en cierto punto ajustarse al paradigma crítico propuesto por Rebellato, en el sentido de que tiene una metodología humanista, una ética solidaria y una ideología autónoma. Esta escuela fomenta la formación de individuos independientes mediante el desarrollo de subjetividades no predeterminadas y el fortalecimiento de la diversidad, permitiendo que el sujeto se conozca mejor y comprenda a su grupo. La ausencia de jerarquías explícitamente definidas fomenta el logro de dicho objetivo. Esta

modalidad de enseñanza se apoya en una dialéctica que da apertura a la complejidad, a la conflictividad y a la creatividad, contrario en este aspecto a lo propuesto en el paradigma neoliberal y en concordancia con el paradigma crítico.

A través de la investigación y del análisis institucional se comprueba que la Escuela de Psicología Social de Montevideo sigue prácticamente al pie de la letra los conceptos y la metodología pedagógica que plantea Pichon-Rivière en sus obras escritas. Las declaraciones de Monetti revelan un respeto hacia la herencia dejada por el autor, lineamientos que son utilizados y definidos dentro de esta teoría como los pilares fundamentales para la preparación de psicólogos sociales.

La principal discrepancia identificada refiere a la necesidad de *aggiornarse* a la realidad uruguaya del siglo XXI. Esto se evidencia en el intento de búsqueda del reconocimiento del título, algo que el autor-fundador, en su contexto histórico y personal, rechazaba. Esta necesidad, que parte de los propios alumnos de la institución, es particularmente interesante al identificarse como una consecuencia directa de lo planteado por Rebellato, en cuanto a los requisitos impuestos a nivel educativo por el contexto neoliberal. Hoy en día son menos las personas que se forman para lograr un mayor conocimiento y más aquellas que buscan insertarse con mayor éxito dentro del mercado. El escenario se ha modificado a tal punto que una escuela que nació de la idea de que el título no es necesario, debe ir en su búsqueda.

A modo de crítica, el hecho de que esta investigación de tipo sincrónico cualitativo se base en un solo ejemplo institucional, con base en una entrevista, no permite generalizar las conclusiones obtenidas. Se presume que, de existir, son pocas las instituciones que puedan escapar de la realidad económica capitalista neoliberal imperante, que parece invadir prácticamente todos los ámbitos de la realidad social de este país y del mundo occidental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERISSO, L. (2010). «Por un paradigma emancipatorio». Disponible en <<https://arielenlinea.files.wordpress.com/2010/07/paradigma.pdf>> [Consultado el 15 de octubre de 2015].
- MARENALES, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros*. Disponible en <www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf> [Consultado el 15 de octubre de 2015].
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. y PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1998). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- REBELLATO, J. L. (1998). «La globalización y su impacto educativo-cultura. El nuevo horizonte posible». *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, N.º 8, pp. 23-51.
- SALVO, J. (2007). *Psicología social. Enrique Pichon-Rivière*. Disponible en: <www.psyco.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf> [Consultado el 16 de marzo de 2015].

- TANI, R. y PERÉZ, E. (2004). «El pensamiento crítico y social de José Luis Rebellato». *Rebelión*. Disponible en: <<http://www.rebelion.org/hemeroteca/cultura/0401014j.htm>> [Consultado el 26 de noviembre de 2015].
- ZITO LEMA, V. (1993). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE MONTEVIDEO (s/d). *Escuela de Psicología Social*. Disponible en: <<http://www.psicosocial.edu.uy>> [Consultado el 19 de noviembre de 2014].

FUENTES

- AROTCE, M. A.; CAMPOS, M. y PEREIRA, D. (entrevistadores) (2014), *Transcripción de entrevista a Hugo Monetti Artola Director de la Escuela de Psicología Social de Montevideo*, Montevideo, 28 de octubre [inédito].

EL COLEGIO PÍO: UN PROYECTO EDUCATIVO INNOVADOR DE MONSEÑOR LUIS LASAGNA

FREDDY CUELLO⁴⁰

PRESENTACIÓN

El presente trabajo pretende indagar sobre la propuesta educativa elaborada por el salesiano monseñor Luis Lasagna en el Uruguay hacia fines del siglo XIX. La relevancia de la temática es vislumbrar el entramado institucional que se construyó con la creación del Colegio Pío en 1877. Desde esta perspectiva, se puede conocer la sensibilidad de la época, es decir, el conjunto de procesos sociales, las relaciones de poder, los grupos con intereses, los valores y las normas de conductas que consolidaron la identidad institucional del Colegio Pío.

Es interesante reflexionar sobre los aportes que se pueden extraer desde un análisis de la psicología de las instituciones, que permite descubrir las diferentes dinámicas sociales que se encuentran ocultas e invisibilizadas para los sujetos. Este enfoque expone los diferentes conflictos e intereses que los individuos y los grupos no perciben de manera consciente.

El estudio del Colegio Pío supone además la comprensión del proceso sociohistórico que propició la receptividad social de las obras de la congregación salesiana en el país, y atestigua su legado cultural para la comunidad del barrio Villa Colón.

CONTEXTO HISTÓRICO DEL RÍO DE LA PLATA

HACIA FINES DEL SIGLO XIX PARA EL ARRIBO DE LOS SALESIANOS

El análisis de la temática escogida requiere necesariamente comprender cuáles fueron las condiciones que propiciaron la llegada de la congregación salesiana al Río de la Plata hacia fines del siglo XIX. Se puede advertir un clima positivo para la receptividad de los inmigrantes extranjeros, lo que permitió la transformación de

40 Estudiante de Historia, Filosofía y Educación.

la sociedad en América Latina. En los últimos decenios del siglo XIX las ciudades latinoamericanas atravesaron cambios sumamente significativos no solo en su estructura social, sino también en su fisonomía. Este factor dio lugar al crecimiento demográfico que transformó las ciudades, alterando sus tradiciones y costumbres (Romero, 1984: 247). La transformación del paisaje urbano de América Latina tuvo un acelerado crecimiento en las capitales costeras de Buenos Aires, Río de Janeiro, Montevideo, Lima y Caracas, entre otras. El acelerado crecimiento demográfico afectó la urbanización, demarcando que la población pasara de 30,5 millones en 1850 a 61,9 millones en 1904. Para comprender el aumento demográfico de las ciudades en América Latina es necesario recurrir a los planteos de Sánchez Albornoz:

Solo unos cuantos países latinoamericanos se beneficiaron de la inmigración masiva de europeos. Fueron, por orden de importancia, Argentina, Brasil, Cuba, Uruguay y Chile. Aproximadamente 4 millones de europeos se instalaron en Argentina, seguidos de 2 millones en Brasil, si se considera que la tasa de colonización de São Paulo representa la de todo el país. Poco menos de 600.000 personas se afincaron en Cuba y el mismo número hizo lo propio en Uruguay, aunque, dado que la población uruguaya de 1930 era la mitad que la cubana, el impacto demográfico fue aquí sin duda mayor (Sánchez Albornoz, 1991: 113).

La postura de Sánchez Albornoz acerca de la masividad que tuvo la inmigración europea en los diferentes países permite indagar sobre qué tipo de inmigrantes fueron los que arribaron a los centros urbanos latinoamericanos. Los inmigrantes europeos que llegaron al Río de la Plata hacia fines del siglo XIX eran mayoritariamente italianos, españoles y franceses. Se caracterizaban por ser hombres adultos y solteros, lo cual pautaba que las mujeres no venían en igual número que los varones. Dichos inmigrantes arribaban con la mentalidad de hacerse ricos para volver y comprar tierras en su pueblo de origen, lo cual se denominó popularmente «hacerse la América».

Los factores que causaron el crecimiento de las ciudades se relacionan con la integración del mercado latinoamericano al mercado mundial, el aumento demográfico, las mejoras en el transporte y en los servicios públicos (Lynch, 1991: 206). Al mismo tiempo, las tasas de crecimiento de las ciudades se encuentran vinculadas a la actividad económica que los países producen para las exportaciones; esto se puede apreciar en el caso de Buenos Aires y de Montevideo. El crecimiento urbano favoreció la formación de una elite progresista, estableciendo que la ciudad tuviera un papel preponderante en el desarrollo político, económico y social de los Estados latinoamericanos. Las elites políticas estaban condicionadas por los lazos de dependencia económica con Europa y definían con base en esto sus ideas políticas y sociales. Es importante destacar la postura de Charles Hale, ya que logra sintetizar claramente la mentalidad que imperaba en la época:

Está claro que las elites de la América Latina decimonónica estaban ligadas a Europa, incluso dependían de ella, y que sus intereses económicos dentro del

sistema capitalista internacional formaban parte de esa ligazón. También está claro que los lazos con Europa se fortalecieron después de 1870, con el crecimiento de las economías exportadoras latinoamericanas. Menos claro es que la circunstancia de la temprana independencia política pueda considerarse como el elemento superficial de la cultura de América Latina. Al contrario, las ideologías, los programas políticos y las teorías sociales del siglo XIX, aun siendo intelectualmente «europeos», no por ello dejaban de ser distintiva y auténticamente «latinoamericanos», en parte porque surgieron en naciones que gozaban de independencia política (Hale, 1991: 1).

La postura de Hale describe el fenómeno del liberalismo que estaba impactando en los centros urbanos, coexistiendo paralelamente con una herencia colonial. Posteriormente a 1870, se transforma la política liberal para dar lugar al positivismo que interpretaba a la sociedad como un organismo en desarrollo. Los postulados del positivismo cobraron gran importancia para la elite gobernante, que se apropió de la idea de progreso y de una política científica. El positivismo en América Latina reforzó la inclinación hacia la tecnocracia y el autoritarismo que convivían con los conservadores liberales.

Las transformaciones que se llevaron a cabo en las ciudades latinoamericanas impactaron en las políticas estatales, anulando el poder de los caudillos rurales para darle protagonismo a una nueva clase progresista. Se debe comprender que las transformaciones planteadas por la nueva burguesía instalaron un nuevo estilo de vida, que pretendió ser cosmopolita por oposición a los modelos provinciales que habían imperado hasta entonces.

Los grandes centros urbanos concentraron una diversidad cultural que caracterizó el contexto que se estaba produciendo en América Latina hacia finales del siglo XIX. El fenómeno de la inmigración condicionó las transformaciones políticas, sociales y culturales mencionadas anteriormente.

LUIS LASAGNA: UN SALESIANO TRANSGRESOR PARA SU ÉPOCA

Para comprender lo que simbolizó la creación del Colegio Pío, es necesario hacer énfasis en la figura de su fundador, monseñor Luis Lasagna, quien fue el impulsor de la propuesta educativa salesiana de don Juan Bosco en el Uruguay. Luis Lasagna nació en Italia en 1850, era proveniente de la localidad Montemago; ingresó al Oratorio de Valdocco en 1862. El ingreso del joven salesiano determinó una profunda amistad con don Bosco, quien sentía un gran cariño por el pupilo. Posteriormente, en 1868, Lasagna se profesó como salesiano y cinco años después se ordenó como sacerdote. Las enseñanzas de don Bosco influyeron en su formación académica, ya que planteaban un riguroso estudio de cuatro años de teología y dos años de filosofía para los clérigos salesianos. Es relevante señalar que Luis Lasagna se destacaba del resto de sus compañeros: profundizó en el estudio de la filosofía, ejerció el castellano y se nutrió del pensamiento filosófico de Jaimés Balmes. Este último aspecto fue determinante en la vida del salesiano, ya

que despertó en él el interés por el conocimiento científico, lo que repercutió en la impronta de sus proyectos educativos.

La llegada de los salesianos al Uruguay en 1876 respondió a la empresa misionera de don Bosco, la cual tenía por finalidad trabajar con las diferentes realidades humanas y veía en el Río de la Plata las condiciones propicias para hacerlo. Se desconoce la formación que tenían los compañeros salesianos que emprendieron el viaje con Lasagna, se puede suponer que poseían una instrucción elemental.

La fundación del Colegio Pío en 1877 representó sin duda la materialización del proyecto educativo de don Bosco en el país. Además, el contexto histórico de la sociedad uruguaya presentaba grandes expectativas sobre dichos emprendimientos, principalmente en el seno de la propia iglesia católica, que se encontraba en condiciones sumamente precarias. Este aspecto se puede reafirmar con las cartas de don Bosco a monseñor Vera, quien prometía una escuela de artes y oficios, proyecto que se ejecutaría en 1893 (Belza, 1970: 56-57).

La muerte de Lasagna en 1895 determinó el fin del impulso transgresor de la institución salesiana, el desinterés de sus predecesores por continuar con sus obras concluyó con el ocaso de la propuesta científica. La breve vida de Lasagna es sumamente interesante por lo innovador de sus proyectos, que hacen de él un transgresor para su época.

EL NACIMIENTO DEL BARRIO VILLA COLÓN

La fundación del barrio Villa Colón constituye un aspecto relevante para el entendimiento institucional del Colegio Pío, ya que este nace junto con la localidad. El primer plano que se tiene de la localidad data de octubre de 1868 y fue realizado por Pedro D'Albenas, sus terrenos pertenecían a la Sociedad Cornelio Guerra. La empresa de los hermanos Guerra contaba con 423 cuadras, aspecto por el cual muchos pobladores decidieron forjar en la Villa parte de su patria natal. Esto se puede constatar en la obra del salesiano Arturo Mossman *Villa Colón en el cincuentenario de su fundación 1872-1922*:

Gracias a ese ideal de lo bello que poblaba la mente del señor Gigot, trazó sobre este pedazo de tierra uruguaya, un plano que, en todos sus detalles, le recordara el hermoso parque de Monceau, en las cercanías de París, uniendo así el recuerdo de su patria al suelo en que emplearía más tarde todas sus energías de hombre (Mossman, 1922: 15).

Este fragmento expresa lo mencionado anteriormente, cómo los inmigrantes al venir al Uruguay fueron transformando el paisaje, reflejando la sensibilidad de esos pobladores. Esta línea de análisis permite advertir cómo se construye la identidad de cada barrio, aspecto que tiende a caer en el olvido por las nuevas generaciones.

En 1873 se produjo un cambio en los propietarios en Villa Colón, la compañía de los hermanos Guerra decidió vender sus propiedades a Anacarsis Lanús, Ambrosio Lezica y Enrique Fynn. Los nuevos propietarios eran los empresarios

encargados de proveer las aguas corrientes en Montevideo, empresa que se volvió sumamente lucrativa para la época. La nueva asociación decidió en 1873 contratar a Juan Leániz para la construcción de un templo y un colegio de enseñanza superior. El vínculo entre Enrique Fynn y la congregación salesiana en Buenos Aires determinó que esta última estuviera encargada del nuevo colegio, con la dirección del mismo Luis Lasagna en 1877 (Mossman, 1922: 23). Es importante pensar el origen de la institución salesiana desde el espacio geográfico donde se encuentra ubicada, ya que esto posibilita conocer su constitución sociohistórica.

ORÍGENES Y DESARROLLO DEL COLEGIO PÍO

Uno de los antecedentes que se pueden encontrar a la fundación del Colegio Pío, fue el ingreso de los jesuitas a Montevideo en 1842 para hacerse cargo en 1846 del Colegio Oriental de Humanidades, luego ellos se encargaron del colegio San Juan Bautista, en el Departamento de Canelones. En 1869, el presidente Gabriel Pereira, indignado por las reflexiones antimasonicas del padre don Félix Val, promovió la derogación de la libertad de enseñanza para la congregación. El conflicto se agravó en 1858 al comunicarles a los padres que debían abandonar el territorio nacional, lo cual no se llevó a cabo gracias a la intervención de Venancio Flores, en 1863, quien invalidó el decreto. (Belza, 1970: 23).

Por otra parte, es relevante enfatizar la llegada de los hijos de Nuestra Señora del Huerto en 1856; conjuntamente, en 1876 se encuentran las hermanas de la Caridad del Buen Pastor que luego fueron a Chile para crear un asilo.

El Colegio Pío fue fundado el 2 de febrero de 1877 en el barrio Villa Colón, producto de la aventura que emprendieron los salesianos en la sociedad uruguaya de fines del siglo XIX. El emprendimiento estaba supervisado por don Bosco, lo cual manifiesta un ensayo naciente de su propuesta pedagógica en América Latina (Mossman, 1922: 14). De este modo, el Colegio Pío, al igual que los talleres de don Bosco y la escuela agrícola Jackson, fue parte de la herencia que los salesianos han establecido en el país a lo largo de más de un siglo. Es importante señalar el momento institucional que le brinda una identidad a las obras de los salesianos en nuestro territorio, estableciendo que la institución sea interpretada como el significante y el individuo como su significado (Lapassade, 2008: 273).

En la obra de Francisco Pose *Don Bosco por el bien de la Patria* se destaca el emprendimiento que hicieron los salesianos:

Desde Sampierta cerca de Génova (Italia), y el 17 de noviembre de 1876, don Bosco escribe al Obispo Jacinto Vera: «Un puñado de mis hijos salesianos va a Montevideo para iniciar el Colegio Pío, fundado por la caridad y el Celo de Vuestra Excelencia» (Pose, 1988: 13).

Este aspecto que señala Francisco Pose no solo enmarca a los diferentes inmigrantes que llegaron al Uruguay a partir de 1870, sino que además destaca la importancia de la Iglesia Católica para la época. Se puede visualizar el poder que representaba dicha institución para los individuos, instaurando la construcción

de una mentalidad puritana. Es interesante complementar esta postura con la de Cornelius Castoriadis sobre la relación entre la institución y lo simbólico:

La idea de que el simbolismo es perfectamente neutro, o bien —lo cual viene a ser lo mismo— totalmente adecuado al funcionamiento de los procesos reales, es inaceptable, y a decir verdad, no tiene sentido. El simbolismo no puede ser neutro, ni totalmente adecuado primero porque no puede tomar sus signos de cualquier lugar, ni un signo cualquiera. [...]

La sociedad constituye cada vez su orden simbólico, en un sentido totalmente otro del que el individuo puede hacer. Pero esta constitución no es libre. Debe también tomar su materia en lo que ya se encuentra ahí (Castoriadis, 1983: 208).

La postura de Castoriadis consiente que las instituciones expresan el marco cognitivo y moral en el que se desarrollan los individuos, estableciendo los usos compartibles de las experiencias individuales o colectivas de los sujetos. Para comprender la relevancia que estaba cobrando el Colegio Pío para la colectividad católica del momento, es necesario destacar un pasaje de *El mensajero del pueblo*:

Los católicos y los que aman y desean el verdadero progreso de la República deben estar y están de felicitaciones al ver que se abre un establecimiento de la importancia del Colegio Pío de Villa Colón. Los programas de estudios tienen el objeto de dar a los jóvenes que aspiren a los grados universitarios como así a los que se dediquen a otras carreras científicas o al comercio una completa educación científica, literaria, moral y religiosa (Belza, 1970: 65).

Se expone una nueva mentalidad impulsada por los sectores burgueses católicos de la época, la cual consistió en la imposición de los ideales de orden, tranquilidad, progreso económico y civilización. Para comprender el positivismo llevado al plano educativo es necesario retomar la definición de Émile Durkheim sobre educación:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía un grado de madurez necesaria para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 2003: 63).

Se puede apreciar en la definición de Durkheim una necesidad del positivismo de imponer su pensamiento a las nuevas generaciones, ya que se las consideraba inmaduras para afrontar la vida social. La institución escolar desarrolla en su programa institucional valores, principios, creencias, dogmas que se construyen como universales, es decir, fuera del mundo. El principio de universalidad del programa institucional hace incuestionables sus postulados, transformando a las instituciones en espacios sagrados (Dubet, 2006: 37-38). Asimismo, es necesario preguntarse sobre cuál es la eficacia que determina el éxito de la institución escolar. La escuela permite el proceso de socialización de los sujetos que dura toda la vida, organizando todas las experiencias de sus alumnos. Se puede advertir que su

eficacia radica en su carácter legal y su uso material al regular la actividad intelectual de quienes la integran (Fernández, 1996: 22).

Por otra parte, estos enfoques permiten concebir cómo las instituciones elaboran el poder disciplinario, estableciendo el encauzamiento de la conducta de los hombres. Es necesario esclarecer este aspecto con los argumentos que menciona Michel Foucault sobre los medios del buen encauzamiento:

La disciplina «fabrica» individuos; es la técnica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente [...].

El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen (Foucault, 2002: 158).

Los medios del buen encauzamiento que describe Foucault exhiben que la institución quedó reducida al control disciplinar de los cuerpos y de las almas, cuyo objetivo es destruir toda subjetividad autónoma. Se puede agregar que el sujeto se encuentra preso de la sugestión, ya sea mediante la alquimia conductista de la psiquiatría o por los mecanismos morales de los castigos elaborados (Dubet, 2006: 44).

También, estas nociones se justificaban en el hecho de que pretendían erradicar la idea de barbarie, causada por la ociosidad y el libertinaje, las cuales eran consideradas uno de los peligros que merodeaba a la juventud (Barrán, 1998: 24). Desde esta perspectiva, el proyecto de escuela vareliana y el poder de la Iglesia Católica fueron considerados necesarios para la instauración de una nueva moral que se orientaba hacia un modelo de progreso. Para hacer mayor hincapié en este aspecto, es necesario abordar la postura de José Pedro Barrán:

La escuela, entonces, fue el paradigma «civilizado» de la represión del alma porque el estado liberal así lo quiso, porque la Iglesia Católica no tenía la densidad clerical como para crear ella su propio andamiaje, y porque la cultura de la «civilización» decía confiar más en la educación ostensible y formal que en el manejo sentimental de las oscuras fuerzas del inconsciente (a las que, sin embargo y como ya hemos visto y volveremos a observar, procuró controlar con habilidad) (Barrán, 1998: 100).

La escuela debe pensarse como un sofisticado mecanismo de adiestramiento que es moralmente cohesivo y promueve la desigualdad social. Los argumentos de Barrán demarcan la transición del proyecto universal de conversión religioso por el modelo escolar.

Es interesante pensar al Colegio Pío como un intento de la Iglesia Católica de instaurar su modelo educativo, el cual competía paralelamente con el proyecto de la escuela pública vareliana. Este aspecto se puede visualizar con la creación, en marzo de 1873, de la escuela rural n.º 12 que era conocida con el nombre de «Escuela de

Bonilla». Es importante reflexionar sobre la competencia paralela entre las dos instituciones educativas desde el nacimiento del barrio Villa Colón en 1868. El Colegio Pío se presentó como una propuesta educativa alternativa, la cual tenía la pretensión de ser punta de lanza del catolicismo uruguayo (Pose, 1988: 49)

La oferta educativa del Colegio Pío fue innovadora para la época, ya que era casi inexistente la formación de enseñanza media. La institución presentaba un aire renovador para muchas familias pudientes de Montevideo porque podían enviar a sus hijos al internado de la institución. Además, el centro educativo se orientaba a anexar a los jóvenes de la campaña para sacarlos del ocio e impartirles la moral cristiana, considerada indispensable para la época.

La institución se nutrió de jóvenes no solo de las inmediaciones de Villa Colón sino de La Paz, Las Piedras, Sayago, etc. El Colegio Pío en sus orígenes contaba con 109 inscriptos, de los cuales 91 eran alumnos internos y los restantes 18 eran alumnos de las inmediaciones del Pantanoso. Además, el gobierno les brindó en 1888 el derecho a rendir exámenes en su propio claustro al igual que el resto de los colegios de la capital. Para conocer quiénes eran los matriculados en el nuevo centro educativo, podemos recurrir a lo que señala Arturo Mossman:

Hojeando las matrículas de entonces, surgen cien nombres conocidos: los Estrada, los Arocena, los Costa, los Migone, Luis P. Lenguas, los Stewart, los Vilarbono, Martín Suárez, Martín Arrillaga, Enrique Fynn (hijo), los Cibils, Manuel Quintela, Emiliano Ponce de León, José Romero, los Antuña, los Espalter y la figura romántica de Rafael Fraguero, que ya remedaba a Bécquer y paseaba, bajo las sombrías arboledas, los pesimismoes futuros de Allegretto (Mossman, 1922: 32).

Si bien los alumnos que concurrían a la institución eran hombres, los salesianos contemplaron la necesidad de una educación femenina. Como consecuencia, se fundó el colegio María Auxiliadora en Villa Colón en 1877. La fundación de dicha institución respondió a la necesidad de instruir a la mujer para la nueva moral de la época, imponiendo los valores de ahorro y orden que supuso el ideal de mujer burguesa. Desde esta perspectiva se puede apreciar la construcción social del ideal femenino, el cual tenía que ser funcional al orden burgués del mundo. En sus comienzos, el noviciado de María Auxiliadora fue la primera casa de las hermanas fundada en el Uruguay y en América. A partir de esta institución, los salesianos fundaron a lo largo del siglo xx diferentes centros educativos que llevaron el nombre de María Auxiliadora. Las obras se concentraron en los diferentes departamentos del país, como por ejemplo Cerro Largo, Colonia, Rocha, Salto, Tacuarembó, Treinta y Tres y Paysandú.

Por otra parte, al hablar del Colegio Pío se deben destacar las innovaciones en el área científica emprendidas por el padre Lasagna, las cuales significaron un cambio radical para la sociedad montevideana de fines del siglo xix. Una de las innovaciones planteadas por Lasagna fue la creación, en 1882, de un museo de historia natural. El proyecto responde a las inquietudes de un joven salesiano,

Luis Calcagno, quien procuraba la creación de un espacio dedicado a las ciencias naturales. Además, se deben destacar los aportes de Lino Carbajal, que fundó el área de mineralogía, promoviendo esta impronta científica con la fundación del Museo de Historia Natural en Paysandú.

Se incorporan al Museo del Colegio Pío diferentes piezas del cuerpo humano incluyendo el tronco de un niño, un esqueleto y diversas maquetas de anatomía. Este aspecto se puede relacionar con el avance del poder médico que estaba teniendo lugar en el país hacia fines del siglo XIX (Barrán, 1995: 10).

Al analizar el Colegio Pío como institución, se advierten aspectos económicos, políticos, ideológicos que van construyendo su identidad. Desde esta perspectiva, el Colegio Pío es parte de un todo que compone la estructura social que somos incapaces de abordar en su totalidad. El poder médico tiene influencia sobre la institución al pensar en algunos de sus alumnos, por ejemplo, Luis Mondino, Manuel Quintela (fundadores del Hospital de Clínicas), Pedro Lenguas (cofundador del Círculo Católico de Obreros) y muchos otros alumnos especializados en medicina. Es interesante reflexionar sobre la pregunta que expone Rebellato acerca de qué es ser sujeto:

Ser sujeto es formar parte de comunidades y tradiciones dialógicas en las que construimos nuestra identidad en la interacción con los «otros significantes» (Mead). Lenguaje, cognición, emoción, valoración, se dan en circuitos dialógicos. No se dan en una conciencia encerrada en sí. La autonomía se construye con otros. O mejor dicho, se conquista con otros. Desde esta perspectiva, el concepto de auto-poiesis (auto-producción) no define al sujeto en cuanto tal. Quizás defina a la vida en cuanto tal. El sujeto, además de auto-poiético, es autónomo. Y su autonomía se da dentro de tradiciones culturales, mundos significativos, historias y memorias, proyectos y esperanzas (Rebellato, 2000: 40-41).

La influencia que tienen las instituciones en la vida de los hombres es sumamente fuerte, ya que estos se definen por ser seres sociales, que se relacionan no solo con sujetos sino con instituciones. Es oportuno complementar esta noción con los argumentos que expone Georges Lapassade sobre la práctica psicosociológica:

La práctica psicosociológica tiene que ver con las instituciones, pero siempre a través de los grupos que hablan: el habla de la sociedad pasa a esos grupos como habla reprimida, ideologizada, censurada por las instituciones como el lenguaje desconocido y en esa alienación del habla inacabada se muestra y se oculta la dimensión política (Lapassade, 2008: 217).

Además, se debe reflexionar sobre la forma de concebir el tiempo para los sujetos, aspecto sumamente relevante en las nociones de Ana María Araujo:

También una política de acción y de la praxis como dadora de sentido y constructora del sujeto-social-complejo responsable del presente y sujetado por él.

Sujeto producto de la historia y de la polis, y productor de esa historia y de su propia historicidad.

Nosotros no poseemos el tiempo, no tenemos un tiempo; nosotros somos tiempo en devenir, desde el hoy y el aquí de nuestra existencia, que se inscribe siempre en una sociedad, en una comunidad, en una o varias culturas, en un que hacer político, en una multiplicidad de juegos identitarios e identificadores que nos van construyendo como proyecto (Araújo, 2011: 2-3).

Al pensar en el tiempo que expone Ana María Araújo, se puede interpretar el tiempo del Colegio Pío como institución educativa atravesada por diferentes yuxtaposiciones de tiempos. Este aspecto indica su sentido, su finalidad y su diversidad de crisis que dan cuenta de su historia institucional.

Además, la colección científica sobre historia natural que tiene el Museo Colegio Pío se nutrió de la amistad que tenían los salesianos con Alejo Rosell, quien era una de las autoridades del zoológico Villa Dolores. Por medio de dicha relación se donaron algunos ejemplares que fueron muriendo, lo cual permitió enriquecer el área científica de la institución. Se puede constatar un fuerte interés de los salesianos por fortalecer los espacios científicos, aspecto que determinó que el centro educativo tuviera gran importancia para la época.

En 1881, Luis Lasagna tuvo que viajar a Italia por problemas de salud, allí se encontró con el meteorólogo salesiano Francisco Denza. El contacto con Denza permitió pensar la necesidad de un observatorio meteorológico en América del Sur, lo que implicaría una fuerte innovación para la región. El 7 de mayo de 1882 monseñor Lasagna inauguró el observatorio meteorológico del Colegio Pío, el primero con estas características en el país. Algunos de los instrumentos que se utilizaban en el observatorio meteorológico fueron: el barómetro Fortín, el evapógrafo, el termógrafo y el pluviómetro, entre otros objetos.

Es importante destacar el contacto de Luis Morandi con el observatorio meteorológico del Colegio Pío, que permitió que este se nutriera de la formación necesaria para fundar el observatorio meteorológico estatal. Desde esta perspectiva, Luis Morandi se apropió del proyecto y logró trasladarlo de la esfera de lo privado hacia la esfera pública.

También, los avances en el campo permitieron profundizar el estudio sobre las lluvias en el Uruguay, lo que permitió prever la incidencia de huracanes y ciclones. Este progreso del conocimiento meteorológico hizo que la labor del observatorio meteorológico del Colegio Pío fuera indispensable para el Puerto de Montevideo, ya que podía predecir innumerables naufragios. Además, la labor era tan indispensable para el Estado que se mandó a construir una línea telefónica de más de 10 kilómetros con el fin de mejorar la comunicación con la Administración de Correos.

En la actualidad, el museo del Colegio Pío posee una serie de registros sobre los informes meteorológicos del país, los cuales se remitieron a algunas regiones del mundo hacia fines del siglo XIX. Asimismo, se pueden encontrar registros sobre informes climáticos que fueron enviados a diferentes países por los salesianos, lo cual pauta el vínculo que se estaba estableciendo a nivel internacional. Desde

el punto de vista epistémico, estos informes son interesantes para desarrollar la forma en que el Uruguay se presenta al mundo y los datos que se tienen sobre otras regiones. Dichos registros actualmente se encuentran olvidados en una vitrina como parte de la colección del Museo, pero nos dan pautas sobre la historia institucional.

Posteriormente, el Colegio Pío buscó innovar en el campo de la astronomía: el 11 de setiembre de 1896 se intentó fundar el observatorio astronómico, pero este proyecto quedó inconcluso por la muerte de Lasagna y se preservan los cimientos olvidados de este sueño. En el Museo de la institución se encuentra un plano sobre la arquitectura del proyecto, lo cual permite comprender lo visionario de este. La creación de los proyectos de observatorios que tuvo Lasagna eran impensados para la realidad montevideana de fines del siglo XIX, y eran una impronta sumamente revolucionaria para el país.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El análisis institucional del Colegio Pío permite conocer con mayor profundidad la obra de monseñor Lasagna, la cual representaba el proyecto educativo de don Juan Bosco para América Latina. El salesiano, a pesar de su corta vida, logró que sus proyectos perduraran en el tiempo, dejando su huella en el barrio de Villa Colón y advirtiéndonos de la herencia cultural de los salesianos en el país. El proyecto emprendido por Lasagna desde Turín hasta Montevideo responde a la necesidad de impartir los valores salesianos a la sociedad montevideana de fines del siglo XIX y su receptividad para hacerlos propios. La mentalidad de dicha sociedad demandaba la nueva iniciativa educativa, la cual debía articularse según los ideales burgueses del momento, es decir, era necesario promulgar la idea de orden y el progreso.

En el contexto histórico de la fundación del Colegio Pío hacia fines del siglo XIX, se produce paralelamente la llegada del positivismo al Río de la Plata, lo que trajo como consecuencia la exaltación del conocimiento científico. Es interesante contemplar cómo la obra pedagógica de Luis Lasagna intentó armonizar las enseñanzas de don Juan Bosco con el nuevo impulso científico. Esta afirmación se puede constatar con la creación del observatorio meteorológico, al igual que en el proyecto de observatorio astronómico, los cuales constituyeron una iniciativa de la iglesia católica para apropiarse del nuevo saber. Paralelamente se estaba gestando en el país el proyecto educativo de José Pedro Varela con la escuela pública, que exponía la desafiliación de la iglesia en el plano educativo. A partir de ambos modelos se puede visualizar el debate entre el positivismo y el espiritualismo que se estaba desarrollando en el Uruguay.

Por otra parte, el análisis institucional permite indagar sobre la función de la educación, remitiéndonos al positivismo pedagógico de Durkheim. Este entiende que la actividad educativa se define por la influencia de una generación de adultos sobre una generación de jóvenes, que transfieren así su forma de actuar, de pensar

y de sentir sobre el mundo. Además, cabe señalar que la institucionalización del sujeto no es un acto voluntario, sino que implica un proceso de sugestión. Desde esta perspectiva, se censura la identidad autónoma del sujeto, ya que este se construye a partir de un aparato de disciplinamiento. La institución se vuelve un centro de represión encargado del encauzamiento de los sujetos, consolidando un complejo mecanismo control que legitima la diversidad de relaciones de poder.

También, los valores que son impuestos por el programa institucional adquieren un carácter universal, ubicando a la institución fuera del mundo y no admitiendo que la individualidad de los hombres pueda modificar dichos principios. Se puede apreciar cómo la institución educativa adquiere un carácter sagrado e inmaculado para los individuos, ella es la depositaria del progreso de la humanidad y la encargada de mantenerlo. Este enfoque puede encontrarse en los modos de asociación hierocrática que planteaba Max Weber:

Por *asociación hierocrática* debe entenderse una asociación de dominación, cuando y en la medida en que aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo y rehusando bienes de salvación (coacción hierocrática) (Weber, 2002: 44).

La asociación hierocrática debe entenderse como un modo de dominación que intenta legitimarse en los bienes de salvación. La educación se plantea como una posibilidad de ascenso social, es decir, discursivamente la institución expone la necesidad de brindar las herramientas necesarias para que los sujetos sean felices. El carácter teleológico de la propuesta expone que no todos puedan ser capaces de alcanzar dicho fin, y determina que algunos sean excluidos en el proceso. Es interesante destacar que el éxito y el fracaso siempre recaen en los individuos, y se desliga la responsabilidad de las instituciones.

El análisis del Colegio Pío promueve la comprensión de las subjetividades que se encuentran ocultas en las instituciones, los diferentes tiempos que coexisten en ella y mutabilidad de los intereses que la identifican como tal. Este último aspecto admite reflexionar sobre la transformación que tuvo que realizar la institución para adaptarse a la sociedad actual, cambiando su propuesta educativa. Para comprender con mayor profundidad la transformación que se produce por parte de las instituciones, es necesario retomar la postura de Bauman:

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos, —las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas— (Bauman, 2004: 11-12).

La postura de Bauman expone las diferentes transformaciones que se producen en las instituciones, advierte cómo se desarrolla la fluidez del cambio social, el cual muchas veces es imperceptible para los sujetos. El estudio de la temática sobre el Colegio Pío supone contemplar parte de esa fluidez que estaba transformando la sociedad colonial y estaba dando lugar a la modernización del país. Es interesante

reflexionar sobre los cambios institucionales que se han producido en el Colegio Pío hasta la actualidad, adecuándose en el tiempo para poder seguir legitimándose.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. (2011). *El sujeto en el tiempo: vértigo e incertidumbre en la sociedad hipermoderna actual: la sociología Clínica*, Disponible en <<http://anterior.apuruguay.org/sites/default/files/A-Araujo-Tiempo.pdf>> [Consultado el 12 de diciembre de 2016].
- BARRÁN, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1998). *Historia de la sensibilidad: el disciplinamiento (1860-1920)*, tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BELZA, J. (1970). *Lasagna el obispo misionero*. Buenos Aires: Instituto Salesiano.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- DUBET, F. (2006). *El declive de las instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ, E. (1996). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HALE, C. (1991). *Ideas políticas y sociales en América Latina 1870-1930*, en BETHELL, L. *Historia de América Latina*, tomo 8. Barcelona: Crítica.
- LAPASSADE, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones; La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- LYNCH, J. (1991). *La iglesia católica en América Latina 1830-1930*, en BETHELL, L. *Historia de América Latina*, tomo 7. Barcelona: Crítica.
- MOSSMAN, A. (1922). *Villa Colón en el cincuentenario de su fundación 1872-1922*, Montevideo: s/e.
- POSE, F. (1988). *Don Bosco por el Bien de la Patria*. Montevideo: Artes Gráficas Don Bosco.
- REBELLATO, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- ROMERO, J. L. (1984). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, N. (1991). *La población de América Latina 1850-1930*, en BETHELL, L. *Historia de América Latina*, tomo 7. Barcelona: Crítica.
- WEBER, M. (2002). *Economía y sociedad*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.



Caleidoscopio es un vocablo griego cuyo sentido etimológico es 'bella imagen' y, como explica el Diccionario de la Real Academia Española, es un «tubo ennegrecido interiormente que encierra dos o tres espejos inclinados y en un extremo dos láminas de vidrio, entre las cuales hay varios objetos de forma irregular, cuyas imágenes se ven multiplicadas simétricamente al ir volteando el tubo, a la vez que se mira por el extremo opuesto».

Creemos que el caleidoscopio es la mejor representación simbólica del acto educativo en su sentido más amplio. En él la acción de los participantes produce transformaciones mutuas cuyos alcances no siempre son predecibles ni visibles en lo inmediato. Aunque los lugares asignados y asumidos son asimétricos, la alquimia de la interrelación humana a través de sentidos compartidos logra un efecto mágico: el aprendizaje como la posibilidad esencial de ser de «lo humano». Así, muchas de las sensaciones y de los sentimientos experimentados ante un simple caleidoscopio se presentan en la tarea docente.

Cristina Heuguerot y Carmen Caamaño