

El Taller como dinámica de construcción de conocimientos. La experiencia pedagógica de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo

- ❖ **BOTTICELLI, SEBASTIÁN**
- ❖ **BARRIOS, HERNÁN**
- ❖ **GRACIÁN, CARLOS**
- ❖ **MARRARO, FEDERICO**

RESUMEN

La reforma curricular de mediados de 2005 en la Universidad Nacional de Tres de Febrero implementó una serie de cambios en todas sus carreras de grado, entre los que se incluyó la creación del espacio curricular denominado Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo dentro del Ciclo de Formación Inicial común a todas las carreras. Se trata de un espacio creado con la finalidad propedéutica de estimular en los estudiantes una actitud creativa para el análisis reflexivo de la complejidad de la sociedad actual, así como del lugar que ocupan dentro de ella. Centrada a partir de dos ejes, la desnaturalización de la realidad social y la problematización de los procesos históricos cuya articulación dan lugar al “mundo contemporáneo”, esta propuesta de trabajo pone el acento en la búsqueda, la cuestión, el análisis y no la descripción.

En este sentido, tal experiencia educativa no es concebida como la transferencia de información sino como la articulación de relaciones que permiten la creación de las condiciones de posibilidad para la construcción de los saberes, a través del intercambio. Por lo tanto, es el modo en que se estructura la relación entre los participantes de este proceso lo que les otorga una determinada entidad a los mismos, siendo esa forma de correspondencia un factor nodal en el proceso cognoscitivo.

El presente trabajo buscará reflexionar acerca de esta experiencia en la que el lugar del docente adquiere una nueva significación. Dado que implica un desplazamiento del lugar tradicional para establecer un nuevo espacio fundamentado desde otra relación con el conocimiento, esta experiencia docente busca modificar también la tradicional relación con los estudiantes, haciendo de la posibilidad de construcción de conocimientos el elemento central y unificador de la relación.

PALABRAS CLAVE: Apropiación del Saber, Producción de Conocimientos, Formación Profesional, Dinámica de Taller, Desnaturalización de la Realidad.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene por objeto transmitir la experiencia pedagógica de la asignatura Taller de Introducción a la problemática del mundo contemporáneo del Ciclo de Formación Inicial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Si bien se trata de una narración que lleva el formato de una voz única, ésta busca recuperar una pluralidad de voces y perspectivas involucradas en el trabajo conjunto que desde el año 2005 viene desarrollando un grupo de docentes provenientes de diversos tipos de formación.

Los cambios ocurridos en los últimos 40 años a nivel mundial han significado una modificación sustancial en la experiencia de las sociedades contemporáneas, en sus prácticas sociales, en sus formas de comunicación, en los vínculos entre las personas, en los parámetros de tiempo y espacio, y por tanto en los modos de comprensión y explicación de la realidad.

Ese nuevo entorno ha suscitado un cambio en la percepción del mundo en que vivimos, propagando la idea de globalización como una apretada y difusa imagen del alto grado de imbricación de esas sociedades. Este mundo contemporáneo es, a la vez el contexto en el que debemos desenvolvernos y la cotidianeidad que construimos con nuestras prácticas, así como el conjunto de relaciones a partir de las cuales elaboramos las ideas con las que explicamos y vivimos esas experiencias. Aproximarse a la comprensión de algunas de sus generalidades desde una perspectiva problematizadora, y por tanto procesual, implica darle

una carnadura espacial y temporal diferente a los hechos y ámbitos en los que acontece nuestra experiencia cotidiana.

Como grupo docente consideramos que un estudiante universitario debe acceder a una perspectiva problematizadora de la realidad social porque entendemos que la misma dará sentido y anclaje a su futura práctica profesional. Sin embargo, consideramos que plantear una estrategia educativa en este sentido es un doble desafío si se tiene presente que la misma ocurre en un nuevo espacio formativo como es una universidad del conurbano de una gran metrópolis, el cual abre el horizonte de los estudios superiores a quienes serán primera generación de universitarios.

Como planteamos en el inicio, establecer la necesidad de reflexionar y producir saberes socialmente significativos a partir del trabajo sobre los modos de articulación entre la realidad mundial y el ámbito de lo local implica partir del presupuesto que los cambios ocurridos están haciendo del “mundo contemporáneo” una realidad cada vez menos ajena a la vida y a las decisiones de los sujetos locales. Y éstos se enfrentan al desafío de ser generadores activos o receptores pasivos de esos hechos.

Ese achicamiento del mundo, esa compresión espacio - temporal genera interrelaciones tan estrechas y múltiples que deriva en una complejidad creciente de difícil aprehensión. La compresión modifica la comprensión. Causa y efecto a la vez de este proceso, las nuevas tecnologías informáticas son una herramienta poderosa, pero a la vez limitada y limitante, en la organización de esa realidad confusa. Por ello planteamos la necesidad de desarrollos de formas de abordaje de la realidad social que conformen una aproximación cognitiva y metodológica que dé cuenta de la complejidad de las variables sociales que conforman la contemporaneidad, sus vínculos y sus trayectorias históricas, así como sus articulaciones.

La propuesta de realización de un Taller está vinculada a esa necesidad de interpelar, de un modo complejo, cambiante y participativo, el mundo contemporáneo; a la comprensión de la imposibilidad de ejercicio de una práctica disciplinaria o profesional fuera de este contexto de permanente entrecruzamiento de lógicas y vínculos. El Taller tiene por objetivo utilizar temas de la actualidad contemporánea para construir el instrumental intelectual y actitudinal que permita complejizar la mirada que los estudiantes tienen sobre su realidad. Trabajar con ellos

de modo que desarrollen capacidades y habilidades que les permitan acceder autónomamente a nuevos conocimientos.

Este posicionamiento respecto del objeto de estudio tiene una primera derivación en torno a la concepción del conocimiento, y una segunda respecto de las metodologías de enseñanza y de aprendizaje. A continuación profundizaremos ciertas consideraciones respecto de cada uno de estos tópicos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A. LA INSTANCIA EPISTEMOLÓGICA

Las precisiones en torno a la concepción del conocimiento suelen buscarse a partir de ciertas diferenciaciones, como por ejemplo aquella que se propone distinguir al conocimiento del saber o de la información. También puede intentarse distinguir diferentes especies del conocimiento, como por ejemplo el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Desde esas perspectivas las búsquedas se orientan hacia la identificación de ciertas propiedades formales que el conocimiento tendría de suyo. De este modo, suponen que el conocimiento es algo en sí mismo antes de ser el resultado de una actividad propia de lo humano. Por ello, no se lo suele pensar como inherente a un conjunto de relaciones humanas sino como un objeto que existe aislado de sus condiciones de producción; en otras palabras, el conocimiento aparece concebido como una cosa más allá de las transformaciones de época. De allí que el paso necesario para convertir a esa cosa-conocimiento en una mercancía resulte tan corto y tan fácil de dar. Estamos en presencia de una serie de relaciones que hacen del conocimiento una “cosa-en-sí-misma. Se trata de una impronta que cosifica al conocimiento, haciéndolo potencialmente más fácilmente mercantilizable y que, al hacerlo, refuerza las lógicas de subsunción que hacen que las condiciones de existencia de la vida humana se vean obligadas a entrar en sintonía con las necesidades del capital. En tal sentido se ubican voces que pregonan las bondades de las llamadas “sociedad del conocimiento” o “economía del conocimiento”. No sólo porque esas descripciones muestran por consecuencia la cosificación y fetichización de un factor social cuya potencia creativa y

disruptiva se manifiesta desde una forma relacional, sino también porque ellas renuevan el vigor de las estructuras sociales que alejan a la producción del horizonte de la satisfacción de necesidades humanas para orientarla hacia la mera generación de valor.

Originalmente concebido como el proceso que instituido a partir de la preeminencia de la razón ordena el cosmos, las formas modernas de conocimiento se han constituido no solo en el fundamento explicativo sino también organizador de la sociedad. Se trata, pues, de un elemento fundante. En tal sentido, las nuevas formas de producción y validación de saberes se constituyeron necesariamente en la base que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la nueva forma epistemológica concebía, por un lado, como corolario necesario de la relación de enseñanza-aprendizaje todo un conjunto de aptitudes, habilidades e incluso las incapacidades de los sujetos involucrados. Pero a su vez, por otro lado, presuponía ciertos modos de vinculación entre estos sujetos, es decir determinadas relaciones de conocimiento en el aula (y fuera de ella).

Desde tal perspectiva, los conocimientos aparecen dentro del proceso educativo como productos terminados cuya modificación resulta, sino imposible, al menos impropia. A su vez, la posibilidad efectiva de ejercer el derecho de pensar en primera persona queda reservada únicamente para el nivel de los productores. En este sentido, la enseñanza formal tradicional sostiene como uno de sus presupuestos básicos la división entre los conocimientos y sus instancias de aprendizaje. Esta lógica encierra una serie de consecuencias. La principal de ellas sería el ordenamiento de los actores involucrados a partir de un esquema de tres niveles:

- a) Los “productores” de conocimientos: los especialistas. Son los encargados de elaborar reflexiones y generar tratados acerca de temas en los que son expertos. Se trata de la palabra del “saber”.
- b) Los “facilitadores/vehiculizadores” de esos conocimientos: el cuerpo docente. A ellos se les ha delegado la tarea de divulgar el “saber” de los expertos. Son quienes “traducen” al público ese “saber”.
- c) Los “receptores/consumidores” de conocimientos: los alumnos. De ellos se espera pericia en la reproducción de los “saberes”. Su labor es acumulativa.

Teniendo en cuenta las dificultades implicadas en las transformaciones señaladas en el apartado anterior, cabe indagar de qué otra manera podrían pensarse las relaciones estipuladas en este esquema.

Por oposición a perspectivas que, ya sea desde la comodidad o desde la imposición, proponen una clausura dogmática y estereotipada del pensamiento a partir de la repetición de lugares comunes nuestra propuesta se esfuerza por generar espacios reflexivos críticos. Para nosotros, el ejercicio del pensamiento crítico debe articularse y partir de considerar que el conocimiento no es una cosa la palabra cosa se puede poner en *itálica* o conviene de esa manera susceptible de una descripción unívoca sino una relación social cambiante, un proceso que, a partir de su condición dinámica, resulta (o debería resultar) incoficable, intransferible e inalienable. Así como en la vida cotidiana la producción de nociones acerca de la realidad en la que vivimos surge a partir del entramado de relaciones en las que nos constituimos como sujetos, el conocimiento también es elaborado a partir de un conjunto de relaciones.

Al tratarse de una propuesta que parte de la necesidad de buscar nuevas maneras para que el conocimiento resulte algo significativo, nuestra perspectiva apuesta a que los estudiantes puedan salir del lugar pasivo de meros receptores/consumidores para constituirse a su vez (también) en productores de conocimientos. Por lo tanto, encarar este desafío al interior del proceso de formación implica buscar modos de superar los esquemas jerárquicos que constituyen, delimitan y sustentan los lugares que suelen asignársele a los sujetos en un acceso diferenciado a la producción intelectual.

Persiguiendo tales fines, el espacio del Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo intenta construir una dinámica que enfrente a los estudiantes con la dificultad ya no sólo de comprender los contenidos estudiados, sino además de desarrollar la capacidad de aplicarlos en reflexiones sobre su cotidianeidad. Es decir, buscamos que el aporte de los autores trabajados cumpla la función de enriquecer las capacidades críticas de los estudiantes. A nuestro entender, consideramos que ello se logrará mediante la puesta en funcionamiento de procesos de producción reflexiva que tengan en el interés de los estudiantes el punto de partida.

Por lo tanto, ya no se tratará de delimitar un compendio básico de ideas de autores que se encuentren actualmente en discusión dentro de los ambientes académicos, sino de estructurar los contenidos en función de una serie de núcleos problemáticos que busquen constituirse en

estímulos para la construcción de una mirada enriquecida sobre la actualidad. Estos son los núcleos de los que partimos en nuestro Taller:

- Caracterización del presente a partir de la enumeración de las transformaciones más significativas ocurridas durante el siglo XX.
- Procesos históricos que intervinieron en la conformación del área metropolitana.
- Procesos de conformación de la identidad en relación con las actuales dinámicas del consumo.
- Transformaciones en el mundo del trabajo y la producción.
- Injerencia de la innovación tecnológica en las dinámicas sociales.
- Crisis del sistema de representación política.
- Panorama internacional a partir de las crisis del siglo XXI.
- Procesos históricos de conformación de la identidad nacional.
- Transformaciones en la función social de las instituciones educativas.
- Jerarquización del campo de producción de conocimientos.
- Función social de las universidades.

Cada una de estas unidades es trabajada a partir de actividades de producción específicas en las que se plantea a los estudiantes la dificultad de elaborar una reflexión que establezca una distancia crítica respecto de su actualidad. Para ello la exigencia está relacionada con la puesta en movimiento de los conceptos de los autores mediante la confrontación con ideas y experiencias propias. Se busca, además, que cada una de estas producciones cumpla una función de acumulación y comprensión de contenidos en relación con las posteriores instancias formales de evaluación.

Se espera así establecer una dinámica que fomente la apertura de espacios en los que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad tanto de apropiarse de los conocimientos como de constituirse en productores de los mismos. En tal sentido, el docente se posiciona ante los estudiantes de acuerdo con la postura que tiene ante el conocimiento. Dado que el objetivo propuesto es que los estudiantes recorran el camino que lleva a la adquisición participativa de

determinados conocimientos, los contenidos a trabajar en clase dejan de tener la compulsión que caracteriza a las prácticas reproductivistas, las cuales centran en ellos toda la clase, para desplazarse a actividades centradas en el modo de su abordaje. Es decir, partimos de la afirmación que el docente debe enseñar de modo que los estudiantes desarrollen capacidades y habilidades de comprensión a partir de los contenidos trabajados y en pos de la futura adquisición de nuevos conocimientos.

De ninguna manera esta tarea cambia el sentido de la actividad docente, como tampoco modifica su lugar en el curso frente a las actividades. Lo que cambia es el modelo de docente requerido, y por tanto una formación docente diferente. Sin embargo, no se trata de una nueva técnica en la cual deba ser capacitado este docente, sino de una pedagogía (organizada a partir de una concepción diferente del conocimiento) en la que él pasa a ser parte – fundamental sí, pero sólo parte– de un proceso que va más allá de sólo generar interés por parte de los estudiantes. No es un añadido a sus mayores o menores competencias didácticas, es un replanteo de su capacidad de enseñar ante las limitaciones que le plantea el objeto de estudio (en este caso, el “mundo contemporáneo”).

Por eso este Taller se denomina Introducción a la problemática: porque no es factible abordar más que la problemática y no todas las cuestiones involucradas (cada una de ellas atendida por estudios disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios de enorme complejidad), lo cual volvería imposible la tarea o derivaría en intentos enciclopedistas inviables o en reduccionismos holísticos.

Y, dado que la propia problemática es de por sí muy vasta, este Taller se propone ser una introducción a ella, trabajando un número reducido de temas y contenidos, de modo de no restar tiempo a la implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje que apunta a potenciar la construcción del instrumental intelectual que sirva a futuras profundizaciones y complejizaciones de la problemática.

Este posicionamiento frente al conocimiento, que no entiende a éste como reservorio de verdades eternas e inmutables a ser descubiertas por el iluminismo del decir docente y, por ende, reveladas a los alumnos, es el que modifica el rol docente y, con ello, el lugar del estudiante. A éste no le serán “reveladas” más verdades científicas, por cuanto el mundo contemporáneo que se analiza es producto de sujetos como él y de sociedades como la suya y

ambos –él y su sociedad– están permanentemente sometidos al cambio y la incertidumbre. El docente no es ni más “mundano” ni más “contemporáneo” que los estudiantes con los cuales se propone aprender un modo de comprensión de esa realidad. El docente no está “de vuelta” de la situación, no la sabe de antemano.

B. LA INSTANCIA METODOLÓGICA

La principal finalidad que se plantea esta experiencia es fomentar un determinado conjunto de relaciones que sirvan para construir herramientas que posibiliten la autonomía de pensamiento de los estudiantes y que los ayude a generar confianza en sí mismos. Se trata de valorizar la experiencia práctica tanto en el campo del conocimiento como en el de la pedagogía. Ello implica un doble desafío: restituir a la práctica (y a la acción) buena parte de la entidad perdida en el proceso de conformación de los saberes, y fomentar en los estudiantes un rol abiertamente activo en el proceso cognoscitivo.

La práctica es tanto el punto de partida como el de llegada, pero no el límite de nuestra actividad. Nuestro objetivo es propiciar formas de relaciones que valoricen los aportes de los estudiantes, sin limitarnos a ellos.

De este modo, la experiencia del Taller se presenta como un espacio de interacción en el que entran en diálogo dos momentos (A-B) diferentes pero complementarios.

(A) Por un lado este espacio se pretende como un ambiente signado por la duda y la reflexión respecto de todo un grupo o cuerpo de certezas construidas social e históricamente, las cuales se presentan como naturalizadas.

(B) Pero, a la vez y como contraparte, se pretende como un espacio de construcción. Una situación en la cual la visualización de los problemas y su crítica generen perspectivas tendientes a replantear las temáticas desde otro ángulo. Es decir construir un posicionamiento que permita a estudiantes y docentes situarnos desde otra perspectiva para comprender la realidad.

Sin embargo, este diálogo no pretende ser el resultado de una práctica abstracta signada por el mero intercambio conceptual. La propuesta pretende que los dos momentos que dialogan generen una retroalimentación a través de la participación activa de los estudiantes y el docente. Para tal fin, creemos acertado generar los nexos para que este diálogo se nutra a través de tres

elementos o niveles (I-II-III). Estos niveles operan como vasos comunicantes catalizadores de reflexiones y síntesis en diversos planos. Por tanto no funcionan como un mecanismo sincronizado y estanco, sino como formas de relaciones que se superponen y complementan.

(I) En primer término, consideramos necesario partir desde las perspectivas generadas a través de las experiencias que los estudiantes atravesaron, atraviesan y atravesarán en los restantes ámbitos de su vida social. Cada núcleo temático del Taller es propuesto como una problemática a través de una consigna particular que cumple el cometido de problematizar un aspecto del mundo contemporáneo para desnaturalizarlo y transformarlo en objeto de estudio y análisis, y por ello, de construcción participativa del conocimiento. Esto permite valorar todas las experiencias que los estudiantes puedan aportar desde su vivencia concreta en tanto sujetos que trabajan, perciben, piensan y sienten, enriqueciendo de modo la problemática planteada. En este aspecto los docentes cumplen un rol fundamental que consiste en permitir que los estudiantes puedan expresar todo aquello que conocen e interpretan del mundo en donde viven como forma de acercarse a una primera interpretación de la realidad.

(II) En el segundo nivel focalizamos nuestra atención en el aporte bibliográfico, es decir la contribución teórica de autores especializados en cada una de los tópicos propuestos para poder elaborar una visión más compleja y profunda de las problemáticas trabajadas en cada encuentro. Esto obliga a un trabajo sobre los textos que debe ir más allá de la exposición esquemática, apuntando además a la discusión y confrontación de las ideas propuestas por los autores. En esta instancia, una de las funciones del docente es contribuir a la articulación entre la teoría y la práctica. Esta instancia es vital para los objetivos pedagógicos buscados. Todas las partes involucradas en el proceso de construcción de conocimiento (estudiantes y docentes situados en un contexto específico-situación áulica-) están mediados por múltiples relaciones: laborales, económicas, sociales, etc por lo tanto los abordajes sobre estas están edificados sobre pilares que se edificaron sobre experiencias cotidianas por lo tanto la incorporación de análisis, visiones y experiencias de personas que reflexionaron y estudiaron sobre estos hechos (los diferentes autores aportados en la bibliografía) permiten establecer un nuevo vínculo, no mejor ni peor sino diferente, que proporciona nuevas variables a los hechos analizados y se constituye en un nuevo actor en el proceso de construcción de conocimiento.

(III) Y por último, pero no por ello menos importante, los aportes realizados por el docente. Por tales se entiende todas las participaciones de intercambio que se generan en el aula: en los grupos de trabajo (durante la realización de los ejercicios de producción), en la puesta en común de las producciones grupales y en los espacios pensados para debatir los textos específicos de cada encuentro. En este aspecto es donde el docente adquiere un nuevo rol que lo posiciona en un lugar recreado, específicamente por la relación establecida en la construcción de conocimiento, que en muchos casos puede generar extrañeza en las funciones esperables de aquel que lleva adelante la clase. Construir un nuevo espacio en donde sea el conocimiento quien detente el principal lugar dentro del espacio pedagógico es una experiencia novedosa y peligrosa para los docentes. Permitir que sea cualquiera, entendiendo que sea otro diferente al docente, el que construya conocimiento plantea el desafío al cuerpo de profesores de estar en una tensión permanente sobre el proceso de creación de conocimiento y por lo tanto exige del docente una formación permanente y continua. Ya no puede quedarse con “una visión del mundo contemporáneo”, se debe profundizar constantemente sobre este y ampliarlo en cada oportunidad que se le presente tanto dentro como especialmente fuera del aula. La necesidad de contar con una formación continua tanto de las prácticas como de los contenidos se establece como un elemento central que debe cumplir el docente para poder trabajar sobre nuestro mundo contemporáneo.

De este modo, la propuesta en el campo metodológico apunta a nutrir los vasos comunicantes entre todos los niveles(I-II-III) de cada momento(A-B) a la vez que lograr construir un diálogo fluido entre éstos por lo tanto construir un conocimiento significativo tanto para el sujeto estudiante como fundamentalmente para el sujeto docente.

C. LA INSTANCIA PEDAGÓGICA COMO ARTICULACIÓN ENTRE LAS INSTANCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

La postura pedagógica constitutiva del Taller se asienta sobre una revalorización de la ignorancia como elemento constitutivo de todo querer saber. Libera al estudiante de la disyuntiva de repetir lo que ya se sabe o callar para que le sea dicho. No se reduce a haber leído “antes” los materiales y luego aplicarlos a una problemática, sino a realizar la actividad

intelectual de problematizar un aspecto de la vida social –de la que es testigo– y, desde ella, entonces leer los materiales que el docente le presenta para incentivar su comprensión de las cuestiones en análisis.

Es el nuevo lugar de docente, corrido del lugar central de todo saber y colocado como guía en el tránsito del conocimiento al interior de las prácticas del aula, lo que permite a los estudiantes comprender –por propia acción– que los conocimientos se construyen y no que son develados por otro. En un mundo de alto impacto tecnológico en el que las prácticas sociales inducen de modo acumulativo a ocupar el papel de usuarios, de consumidores y de espectadores, descolocar al alumno de ese lugar pasivo y cómodo, constituye un desafío para re-centrar los estudios universitarios en torno al conocimiento y la creatividad y no a los productos y su aceptación. Es pasar de una lógica reproductiva, conservadora, inmovilista a una productiva, de innovación y movilizadora.

En tal sentido se orientan tanto nuestra propuesta de trabajo en el aula como los mecanismos propuestos para evaluar a los estudiantes. Respecto de estos últimos, nos resulta pertinente señalar brevemente los criterios generales de su elaboración ya que para nosotros representan uno de los modos de articulación entre lo epistemológico y lo metodológico. Se trata de una serie de ejercicios de evaluación, cuyo núcleo lo compone la elaboración de una monografía grupal y su posterior defensa oral, un examen escrito individual y el examen final. De este modo, el foco de las evaluaciones está puesto en la producción escrita, tanto grupal como individual, así como en la oralidad.

A la tarea de producción grupal se dedica buena parte de los encuentros semanales, así como a revisar los artículos y discutir los posibles temas a abordar en la producción monográfica. A su vez, en estos encuentros los trabajos realizados como ejercicios disparadores están apuntados a ejercitar diferentes elementos que se espera que los estudiantes pongan en juego a la hora de elaborar sus trabajos. En un segundo momento, este trabajo es defendido en un coloquio-defensa oral del que surge la nota individual de cada uno de los integrantes del grupo.

Por ello es que consideramos que estas instancias de evaluación son implementadas como la culminación de los ejercicios y trabajos desarrollados durante los encuentros. Es decir, la posibilidad de pensar por medio de la problematización (desde el por qué), lo cual implica que el estudiante logre transformar el tema en un conjunto de preguntas, interrogantes y/o

reflexiones sobre el mismo. En tal sentido, a lo largo de los encuentros se busca ejercitar a los estudiantes en una serie de preguntas que sean tanto una guía en sus lecturas, como un medio de organizar las discusiones en el aula. Estas preguntas son las que, por otra parte, se pretende que los estudiantes pongan en juego a la hora de elaborar sus producciones grupales e individuales a lo largo de la cursada, tanto como en la preparación de su examen final.

Una primera aproximación refiere al qué tema se va a abordar y desde dónde se pensará y analizará dicho tema. Referirse al qué implica previamente pensar las dimensiones que constituyen la cuestión, por ejemplo: 1º establecer cuál es el conflicto a partir del cual se relacionan los actores, 2º detectar los diversos actores y definir las características de cada uno de ellos, 3º tener muy claro el escenario general en el que se dan las relaciones entre los actores (y las características de las relaciones). A partir de la explicitación del qué y del desde dónde, es posible construir una primera aproximación sobre el modo en que se articulan esas variables. Es decir, armar hipótesis en las que se muestre el “movimiento” de lo que, en una primera instancia, aparecía como una descripción estática sobre un tema. En este sentido se orienta la búsqueda hacia posibles razones o explicaciones.

Todos los ejercicios pretenden que los estudiantes puedan abordar y desarrollar una explicación posible de cómo se manifiesta el funcionamiento del problema a través de las reflexiones que permiten elaborar los textos-conceptos de la bibliografía de cátedra. Es decir, que el grupo de trabajo produzca un análisis del problema, que fundamente, que argumente y que lo comparta / contraste con el resto de los grupos.

En lo que respecta a la forma individual de evaluación (examen parcial escrito y examen final) se pretende que los estudiantes trabajen en relación al mismo cuerpo de preguntas. En tal sentido, en la evaluación escrita se pretende que los estudiantes apliquen y desarrollen los conceptos e ideas trabajados en la última parte del curso, a partir de un ejercicio similar al propuesto con la monografía. Esto es, sobre la base de un pequeño texto aportado por el docente, junto a preguntas conceptuales que buscan la vinculación de los textos con el artículo, se pretende que los estudiantes produzcan una serie de reflexiones a partir del material.

En cuanto al examen final, se les pide a los estudiantes que elaboren ellos el análisis de un problema (el cual deberán “elaborar” siguiendo las pautas trabajadas en la cursada). En el armado del problema a analizar en el final pueden utilizar cualquier insumo a modo de

disparador: artículos periodísticos, publicidades, textos académicos, etc. Para tal fin se les pide que elaboren un mapa conceptual explicativo a partir de los autores trabajados y relacionados en el análisis de su tema, así como una breve descripción de los materiales utilizados en la construcción del mismo.

3. CONCLUSIONES

Las posibilidades del pensamiento crítico en las llamadas “sociedades del conocimiento”: la apuesta por la producción en la universidad del siglo XXI.

Las modificaciones en el modo de organizar la producción-distribución-consumo de bienes en un contexto de competencia global por los mercados comenzaron a caracterizarse cada vez más por la generalización de la “polivalencia” de los empleados y la capacidad técnica necesaria para sostener o ampliar esos “nichos”. En ese contexto, signado por una competitividad global caracterizada por una creciente velocidad en las transacciones, se consolidó y expandió la lógica que empuja a la capacitación / formación permanente de quienes pretendan mantener sus empleos, procuren acceder a uno o pretendan cambiar a otro. En tal sentido, la educación superior no estuvo al margen de los impactos sociales de la flexibilización del mundo del trabajo. Las nuevas exigencias se trasladan como demandas a las instituciones de formación superior, generándose una profunda tensión en su interior, sumándose a la ya existente desde hace varias décadas entre “cantidad-calidad”. La nueva tirantez se da de un modo cada vez más fuerte entre las políticas universitarias que buscan implementar un tránsito educativo entendido como la formación integral de sujetos profesionales autónomos y críticos; y por otro lado, las demandas del mercado, en pos de la generación de diversos perfiles netamente profesionalista en función de sus necesidades.

Los que acabamos de señalar son elementos que repercuten tanto sobre la labor docente y los tipos de vínculos establecidos con el estudiantado, como en lo que respecta a las concepciones de conocimiento. Tal como ha intentado problematizarse a lo largo de esta comunicación, las precisiones en torno a la concepción del conocimiento al interior de la formación universitariasuelen buscarse a partir de algunas diferenciaciones que intentan identificar ciertas propiedades formales que el conocimiento tendría de suyo, suponiendo que el

conocimiento es algo en sí mismo antes de ser el resultado de una actividad propia de lo humano. Cómo se señaló en el segundo apartado, esto encarna cierta forma de fetichismo que alimenta la subsistencia de la noción del conocimiento más allá de las transformaciones epocales. Dicha forma de fetichismo opera muchas veces en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje a las que estamos acostumbrados.

La perspectiva crítica que el presente texto ha buscado es indagar qué modo el pensamiento y el conocimiento se constituyen a lo largo de una historia, que es la historia de las transformaciones de la red de interdependencias que, entre otros aspectos, ligan a las personas involucradas en las situaciones educativas.

En este sentido, la incorporación de ejercicios de pensamiento crítico dentro de las lógicas formativas como aquellos a los que aspira el Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo se configura como uno de los desafíos más acuciantes que las universidades argentinas y latinoamericanas deben enfrentar de cara al siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. G. y Todd M. D. (2000). *“Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior”* en Altbach, P. G. y McGill Peterson P. *Educación superior en el siglo XXI*. Buenos Aires: Biblos. pp. 21- 29.

Carlino, P. (2005). *“Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”*. Buenos Aires: FCE.

Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *“De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”*. Buenos Aires: Kapelusz.

Duschatsky, S. y Birgin, A. (2001). *“¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Gené, A. (1998). *“¿Educar en la Universidad?”* en Porta, J. y Llanodosa, M. (coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza. pp. 121-137.

Gómez Campo, V. y TentiFanfani, E. (1989). *“Universidad y profesiones. Crisis y alternativas”*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Jozami, A. y Sánchez Martínez, E. (2001). "Estudiantes y profesionales en la Argentina". Caseros: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pineau, P. y otros. (2001). "La escuela como máquina de educar". Buenos Aires: Paidós.

Masip, C. (1995). "Aula-taller: una propuesta de educación alternativa: planificación-coordinación-evaluación". Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morin, E. (1999). "La cabeza bien puesta". Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (2003). "El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Barcelona: Laertes.