



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Eje: 3-Movilidad académica: flexibilidad curricular y reformas estructurales.

Título:

DOCENTES Y ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD: SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE.

Autoras:

María Matilde Balduzzi – mabal@fch.unicen.edu.ar

María Mercedes Baldoni – mbaldoni@fch.unicen.edu.ar

Martha Judit Goñi – judigo@fch.unicen.edu.ar

Resumen:

En este trabajo nos proponemos desplegar los obstáculos y resistencias que afectaron a docentes y alumnos en los nuevos escenarios pedagógicos configurados a partir de transformaciones en el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La necesidad de otorgar flexibilidad al plan de estudios así como de acercar la formación al quehacer laboral fueron objetivos consensuados por docentes y alumnos que, no obstante, debieron afrontar en la práctica diversos obstáculos que tendían a perpetuar el antiguo modelo. Describiremos aquí los que, como docentes del Espacio de Prácticas en Psicopedagogía, comprometieron nuestra subjetividad y la de los alumnos en escenarios complejos e impredecibles.

Introducción:

El nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación

La carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires se basaba en el Plan de Estudios diseñado durante el año 1988 con modificaciones parciales en los años 1991 y 1994. Las sucesivas modificaciones condujeron a docentes, graduados y alumnos a un intercambio de opiniones y propuestas que derivaron, finalmente, en una modificación total del Plan de Estudios realizada durante el año 2000.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Uno de los cambios más significativos del nuevo Plan de Estudios fue la incorporación de lo que se denominó Área de la Práctica Profesional. Esta última consistió en un dispositivo diseñado con el fin de subsanar una dificultad - frecuente en los alumnos- para transformar los saberes adquiridos en las distintas asignaturas en herramientas adecuadas para la intervención en el campo profesional, procurando de este modo, que el estudiante pudiera acceder de manera sistemática al ejercicio de prácticas que formarían parte de su quehacer laboral. Por otra parte, el estudiante podría elegir los espacios de prácticas en función de sus intereses y posible inserción laboral, lo que otorgaría al plan de estudios una flexibilidad de la que carecían los anteriores.

La formación que se esperaba brindar al estudiante tendría el carácter de los "saberes-hacer". Estaba previsto que esta área de práctica se articulara con los contenidos de las materias de las otras dos áreas que conforman este nuevo plan, denominadas Área de Fundamentación y Área Teórico-Instrumental. Se procuró que cada espacio de práctica integrase en su desarrollo tanto los contenidos disciplinares como las problemáticas y demandas de cada espacio institucional, es decir, de los ámbitos de posible inserción laboral del graduado. Dichos ámbitos fueron seleccionados en función de las incumbencias profesionales previstas en el plan de estudios.

Estas nuevas estructuras se pensaron con una modalidad de organización diferente a la de las cátedras, aproximándose a las características del "taller", vale decir promoviendo la activa participación de los integrantes, propiciando espacios de diálogo y discusión de la problemática abordada, en un ámbito que tratara de atenuar la asimetría de posiciones habitual en las cátedras, tendiendo a horizontalizar las relaciones sin negar la intervención del formador-asesor, que en determinados momentos aporta información, aclara temas, orienta y guía el proceso de aprendizaje, pero que básicamente es el coordinador del grupo. Esto implicaría por parte de los alumnos, un rol activo y una mayor autonomía en pos de una producción en conjunto que recupere los saberes de todos. Por otra parte, los espacios de práctica se pensaron como una forma de vinculación de los contenidos que suelen quedar "encapsulados" en cada materia.

Prácticas en Psicopedagogía

Analizaremos aquí la experiencia que llevamos a cabo en uno de los espacios mencionados, el de Prácticas en Psicopedagogía, que fuera implementado a partir del año 2001, y daremos cuenta de los obstáculos a que nos enfrentamos. El encuadre pedagógico que elaboramos fue



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



pensado como una propuesta didáctica superadora tanto de la mera transmisión de conocimientos como de la práctica entendida como aplicación de saberes y capacidades adquiridos. Las prácticas están orientadas a la búsqueda de un compromiso del estudiante con su propia formación. Proponer un nuevo modelo de formación sustentado en una concepción del saber como proceso, como producción colectiva, implica romper con prácticas muy arraigadas en el estudiante, especialmente en alumnos de tercero y cuarto año de la carrera que son los que asisten a este espacio.

Las Prácticas en Psicopedagogía se desarrollan en el transcurso de un cuatrimestre con objetivos, contenidos y bibliografía específicos. La Psicopedagogía, desde nuestra perspectiva, parte de una concepción del sujeto que reconoce al mismo tiempo la dimensión cognitiva y deseante en el aprendizaje, rescatando el proceso de construcción de un vínculo, tanto con el saber que la cultura ofrece a través de sus instituciones, como con los otros que se sitúan como mediadores en esa relación.

La concepción de sujeto que sostenemos es válida tanto para el niño que presenta dificultades en su aprendizaje, como para el estudiante universitario que formamos, como para el profesional que, en la escuela, interviene sobre el problema de aprendizaje. Se trata de un sujeto movido por el deseo de saber, que se plantea preguntas y se formula hipótesis y que, en situaciones de intersubjetividad, valida sus argumentos construyendo saberes comunes a partir de conocimientos previos.

Entendemos que un niño que no aprende está enunciando y denunciando con su fracaso, algo silenciado. Una intervención psicopedagógica no iatrogénica procura entonces, descifrar ese mensaje que reclama ser escuchado; renuncia a las clasificaciones que transformadas en rótulos, discriminan, descalifican y marginan; renuncia asimismo, a la complicidad de quienes depositando en el niño el problema, se liberan de la necesidad y de la responsabilidad de interrogarse sobre su propio quehacer. El problema de aprendizaje, tal como lo concebimos, afecta al niño en su identidad. La identidad es una construcción, nunca acabada, en la que juega un papel esencial la mirada de los otros y los mensajes -de valoración y respeto o de descalificación- que de ellos recibimos. La imposibilidad de responder a lo que sus padres y maestros esperan de él, condena al niño a un padecimiento que se agrava al ser discriminado por sus pares y, en ocasiones, por la propia institución escolar. Saber escuchar y mirar más allá de lo que aparece y se dice, ayudarlo en la recuperación del placer de aprender es una tarea cuyas implicancias trascienden el problema de aprendizaje, teniendo repercusiones en toda la vida futura del sujeto.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Los obstáculos y restricciones en el niño que no aprende plantean, al profesional, un interrogante que lo guiará en su trabajo de restituirle su deseo de conocer, reconociéndose autor de su pensar. Pero esto sólo podrá hacerlo si él mismo se autoriza a pensar, a construir cada vez algo nuevo con el saber adquirido. A su vez, el estudiante deberá poner en juego las trayectorias previamente realizadas en campos disciplinarios relacionados, su experiencia en la escuela, y sus propias reflexiones, para construir en el espacio discursivo creado con otros – docentes y pares- un saber nuevo, propio, que será el punto de partida de nuevas aproximaciones.

Un aspecto importante a considerar en el espacio de las prácticas es, entonces, el referido a la relación del estudiante con el discurso, en sus dos formas: oral y escrito. En relación al texto, la lectura que éste realice no podrá ser lineal, de repetición de los conceptos del autor, se hará necesario, por el contrario, una lectura que interpele al texto y en esta interpelación se pongan en juego hipótesis propias. En este sentido, resulta significativa la apreciación de un alumna que declaró que ya no le resultaban útiles las técnicas conocidas de subrayado e identificación de ideas principales y secundarias. En relación a la forma oral, el espacio discursivo obliga a una validación social de lo que se dice, argumentando, dando razones, explicando, justificando... Ese espacio discursivo tiene características singulares que lo diferencian de los ámbitos lingüísticos cotidianos, se trata de un espacio normado por pautas académicas, en donde no valen los sobreentendidos propios de la conversación en la vida cotidiana, debe respetarse la lógica del discurso académico. Por otra parte, al expresar una idea, un argumento, una apreciación, se pone al otro en la posición de tener que elaborar una respuesta a ese discurso. Esa interacción es fundamental por el desarrollo de autoría que promueve en el sujeto. De este modo, el desarrollo del pensamiento en esa dirección, lo aleja del sentido común y lo acerca al correspondiente al futuro rol profesional.

El modelo de enseñanza y aprendizaje que esto supone, ha generado resistencias y ha planteado desafíos tanto al equipo docente como a los alumnos.

En la evaluación conjunta realizada hacia el final del curso, los alumnos manifiestan: “me costó la participación”, “uno está acostumbrado a anotar y no a hablar”, “¿cómo se empieza a hablar?”, “¿qué es lo importante?”.

La resistencia a una modalidad de trabajo diferente a la que los alumnos declaran no estar “acostumbrados”, probablemente esté ligada a estrategias de socialización y de trabajo académico. Las barreras y resistencias de los alumnos pueden tener su base en las estructuras propias de los grupos de aprendizaje que, como expresa Marta Souto (1993), se organizan bajo una estructura grupal de dependencia. Tomando la teoría de los grupos de supuestos



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



básicos de Bion, la autora plantea que para los alumnos el aprender está representado como la incorporación de un saber que debe ser suministrado por los docentes. Desde esta perspectiva, son ellos quienes brindan seguridad, apoyo, “alimento”; se convierten así, en proveedores de conocimiento. Por su parte, el alumno sólo tiene que recibir e incorporar ese "alimento". Esta estructura, caracterizada por la presencia de alguien (profesor) que provee a los miembros del grupo (alumnos) el saber, es totalmente opuesta a lo que deseamos estimular en este espacio de práctica: participación activa de los alumnos, cooperación entre los integrantes del grupo para lograr una construcción individual y colectiva de aprendizajes, autoría de pensamiento, es decir, lo que en la concepción de Bion se denomina “grupo de trabajo”.

Aparentemente, nuestros alumnos se consideran incapaces de conducir su propio aprendizaje, dependiendo de un experto que le brinde lo que necesita para aprender, que establezca los objetivos, la tarea y que brinde los materiales indispensables para su formación. El aprendizaje implica cambio, la nueva modalidad de enseñanza y de aprendizaje que promovemos, provoca ansiedades y temores, a la vez que presenta situaciones y una problemática desconocida que activa fantasías latentes y mecanismos de defensa por oponerse a las estructuras ya conocidas. La presencia de estos supuestos inconscientes de los alumnos encuentra su anclaje en lo social, en lo psíquico y en lo pedagógico. Desde lo psíquico, el primer antecedente de la dependencia es la relación madre-recién nacido. El niño al nacer se encuentra en una situación de desprotección -tanto biológica como psicológica-, de impotencia, por lo que dependerá de la asistencia de su madre -o quien ejerza la función materna- durante un largo período. Esa primera relación de dependencia será reforzada en el grupo familiar hasta que la maduración y el crecimiento le permitan al niño lograr una autonomía relativa. Sin embargo, una vez lograda esa autonomía permanece a nivel inconsciente el tipo de relación inicial, la dependencia, como el "prototipo" de relación.

Desde lo pedagógico, como algunos autores han señalado, existen representaciones sociales que ayudan a la conformación de la dependencia: la escuela como segundo hogar, la maestra como segunda mamá, la relación de la docencia con el sacerdocio o el apostolado. Asimismo, el modelo pedagógico tradicional arraigado en nuestra cultura, ubica al docente en el lugar de líder de la dependencia, obstruyendo la constitución del grupo de aprendizaje como tal. Finalmente, contribuye a esto, la organización escolar en la que aún prevalece el sistema de recompensas y castigos acompañado de la estratificación y diferenciación entre buenos y malos alumnos. En relación a esto, resultan significativas algunas expresiones de nuestros alumnos, como por ejemplo: “si no leíamos, no veníamos”, “en el salón, el profesor no obliga a todos a hablar” refiriéndose a la diferencia con las materias, “usted ya tenía ubicado quien hablaba y quien no” refiriéndose al sentarse en círculo. El docente aparece no sólo como



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



aquel que sabe, sino también como aquel que controla, vigila y puede sancionar. El control surge como otro aspecto de la dependencia.

En relación a los estudiantes universitarios, por otro lado, la resistencia a una modalidad de trabajo diferente, a la que declaran no estar “acostumbrados”, probablemente esté ligada, en el proceso de inserción a la vida universitaria, con estrategias de adaptación, las cuales incluyen tanto los signos exteriores vinculados a la identidad de “universitario” como el desarrollo de estrategias de trabajo académico.

En los encuentros del espacio de práctica los alumnos no terminan de convencerse de que los docentes no seremos líderes de la dependencia, sino que ocuparemos otro lugar. Ellos oscilan entre la autonomía y la dependencia, buscan permanentemente en el docente al otro que “tiene” y “da”. Coincidimos con Marta Souto (op. cit.) al plantear que el pasaje de la estructura de dependencia "hacia una de autonomía relativa es uno de los cambios más difíciles en los grupos de aprendizaje" (p. 196).

Otro eje de reflexión y análisis es el referido al rol docente en este espacio. Este se aproxima a la concepción del tutor. En este sentido nos proponemos romper con la explicación unidireccional sobre un tema determinado de antemano y, a partir de una lectura base, abrir la discusión e incorporar las dudas, consultas, temas que cruzan el contenido, ampliándolo y explicándolo en forma conjunta. En esta tarea se pondrán en juego las orientaciones del equipo de profesores y los conocimientos que los alumnos traen al espacio, ya sea porque lo trabajaron en otras materias o porque lo han indagado a partir de sus intereses.

Como equipo docente, llevar a cabo esta modalidad nos presenta ciertos desafíos:

-Propiciar el estudio independiente de los alumnos. Los alumnos no sólo reciben un material propuesto por los docentes, sino que se les pide explícitamente, que indaguen en las asignaturas ya cursadas en la carrera, o en textos, o en Internet, sobre los subtemas involucrados en el contenido central del espacio: problemas de aprendizaje. Se busca, con este objetivo, que los alumnos puedan ser más independientes respecto a su aprendizaje. En un futuro no muy lejano, su práctica profesional los enfrentará a problemas propios de la complejidad en que vivimos, que los llevará a la necesidad de estudiar, de adquirir nuevos conocimientos específicos. Intentamos en este espacio, que la modalidad los incentive también a realizar estas búsquedas, con la posibilidad de discutirlos, reorientándolos.

-Responder a las demandas de nuestros alumnos. En este punto podemos mencionar que el tipo de trabajo hace que los alumnos puedan traer, para considerar en el taller, dudas o aportes



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



de disciplinas de las Ciencias de la Educación o de distintas líneas teóricas. El equipo de profesores puede tener conocimiento acerca de ellas, pero no ser experto, esto nos llevará a todos a realizar nuevas indagaciones mientras que en las asignaturas, es probable que las dudas refieran sólo al material o a la posición teórica que uno ha propuesto. Esto para el docente, plantea otro desafío, la incertidumbre de lo no previsto, la posibilidad de que aparezcan enfoques diferentes frente a los cuales hay que tomar posición.

-Proponer y sostener un trabajo interdisciplinario. El abordaje del problema de aprendizaje, no es un tema que concierne a una sola disciplina. Convergen distintos niveles de análisis, cada uno remite a un entramado de disciplinas diferentes y en conjunto dan cuenta de la complejidad del problema de aprendizaje.

-Ceder la palabra. Intentamos no monopolizar las intervenciones en el equipo docente, sino generar intercambios de opiniones y discusiones entre los alumnos. No dar la respuesta en forma inmediata sino esperar hasta que los alumnos construyan **ciertos grados** de respuesta y luego repreguntar, para que la discusión e indagación los enriquezca aún más. Debe considerarse que en el campo del aprendizaje no hay una única respuesta posible.

La modalidad taller rompe con la posición del docente en el poder y en su lugar propone la cooperación, la construcción grupal del conocimiento y de sus sentidos.

-Relacionar la teoría y la práctica. Los alumnos a partir de su inserción en equipos de orientación escolar en las escuelas de EGB, deberán realizar un informe donde analicen el rol del profesional en los espacios reales. Aquí se conjugan una multiplicidad de variables que otorgan a ese rol una complejidad particular. En este espacio, el equipo docente no sólo deberá orientar en esta relación entre la teoría y la práctica, sino también esa complejidad donde lo escolar presenta desafíos muchas veces inesperados

-Re direccionar el proceso. A partir de los intercambios se irá evaluando el proceso y considerando nuevas intervenciones de los docentes para redefinir significados y contenidos de enseñanza.

En síntesis:

“El docente es un profesional, que dispone de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que le permiten interactuar con sus alumnos con la intención de provocar en ellos el contraste crítico de sus adquisiciones espontáneas y hacer propios los conocimientos que la sociedad en la que viven ha producido y organizado. Esta es la esencia y la especificidad del rol docente,



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



donde quiera que él esté, cualquiera sea el soporte que utilice para la comunicación ...” (Rottemberg, R 1994 p:163).

Si bien intentamos desempeñar este nuevo rol docente, la cultura institucional trata de reproducir las viejas clases magistrales, es entonces que, para llevar a cabo “el cambio”, nos encontramos con resistencias propias, que se generan a partir de ser parte de ese modelo institucional y también con resistencia por parte de nuestros alumnos que esperan que les “demos” el contenido.

Tanto en los docentes como en los alumnos, el quiebre con lo conocido genera inseguridades y dudas, la sensación de no estar haciendo lo debido, de improvisar, de no tener la respuesta justa. “Hay una relación inversa entre complejidad y predecibilidad” (López Alonso, 2002). Vivimos en un mundo cada vez más complejo y menos predecible que demanda al sujeto ductilidad psíquica y un despliegue de estrategias para responder a las nuevas situaciones que se le presentan. No hay una única forma de respuesta, se requiere flexibilidad y autonomía para resolver problemas inéditos.

Por otra parte, se debe considerar que las escuelas tienen su propia dinámica, afrontan problemas de toda índole, y suelen reaccionar ante la urgencia, en este sentido, el que “entra” desde afuera a la organización, es “tomado” para resolver algunos de esos problemas inmediatos, desconociéndose o restándole relevancia a sus objetivos, propósitos y actividades específicas. Que el alumno, a partir de su experiencia, pueda vislumbrar algo de estos mecanismos que se ponen en juego en las instituciones, y que pueden, incluso neutralizar la acción profesional, forma parte de las herramientas necesarias en su formación.

Más allá de las dificultades planteadas, considerando que para los alumnos es su primera experiencia en instituciones educativas, las prácticas tuvieron un efecto positivo reconocido ampliamente por ellos, por la posibilidad de inmersión en la situación de trabajo. La experiencia de observar y participar de lo que se hace realmente en las escuelas, la proximidad con el ejercicio del rol profesional y la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, puede considerarse un resultado logrado. Asimismo, creemos haber obtenido una significativa reducción de la brecha, tan frecuentemente observada, entre la teoría y la práctica.

Finalmente, consideramos una necesidad generar espacios de acompañamiento al graduado que se inicia en el desempeño del rol de orientador educacional. Estos espacios permitirían la elaboración del conflicto que suele producirse entre la necesidad de pertenencia a la



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



organización y el sometimiento a sus demandas. De este modo, estará en mejores condiciones de detectar y afrontar los mecanismos erigidos para neutralizar su acción profesional.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Bibliografía

- ELICHIRI, N. (2004) *Aprender a leer ¿en la Universidad?* En Elichiri, N Comp. **Discusiones actuales en Psicología Educativa**. ED JVE, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1991) **La inteligencia atrapada**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2000) **Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2000) **Poner en juego el saber**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- GRIGNON, C. y GRUEL, L. (1999) *La vie étudiante*. Puf, París.
- LÓPEZ ALONSO, A. (2002) **La teoría de la complejidad y el caos como alternativa epistemológica para la Psicología**. En Revista Irice N° 16, noviembre de 2002. CONICET - UNR. Rosario. Argentina.
- ROTTEMBERG, R (1994) *Los materiales de enseñanza y la experticia del docente*. En Litwin, Maggio y Roig Comps. **La Educación a distancia en los 90. Desarrollos problemas y perspectivas**. II Seminario internacional de educación a distancia. Facultad de Filosofía y Letras. UBA XXI. UBA, Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, S. (2004) **Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas**. Buenos Aires. Paidós. Educador.
- SOUTO, M. (1993) **Hacia una didáctica de lo grupal**. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.