



Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

I ENCUENTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA

Directores de la publicación:

Pablo Imen

Pablo Frisch

Natalia Stoppani

Publicación Anual - N° 1

ISSN: 2347-016X

Título de la publicación: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América

Directores de la publicación: Pablo Imen, Pablo Frisch, Natalia Stoppani

Título del artículo: “Algunas reflexiones sobre nuestra práctica docente”

Autor/es del artículo: Susana Fernández, Walter Rago, Claudia Fares, Teresa Bertazzo, Malena Sáenz, Marcelo Tumas y Pablo Frisch.

Director del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini: Prof. Juan Carlos Junio

Subdirector: Ing. Horacio López

Director Artístico: Juano Villafañe

Secretario de Ediciones y Biblioteca: Jorge C. Testero

Secretario de Investigaciones: Pablo Imen

Secretario de Comunicaciones: Luis Pablo Giniger

© Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Ciudad de Buenos Aires - [011]-5077-8000 - www.centrocultural.coop

© De los autores

“Algunas reflexiones sobre nuestra práctica docente”

Grupo de Reflexión y Análisis sobre la Práctica Docente. EMEM 1 DE 16 Rodolfo Walsh (CABA). Docentes de distintas áreas y materias y equipo directivo de la escuela: Susana Fernández – Walter Rago – Claudia Fares – Teresa Bertazzo – Malena Sáenz- Marcelo Tumas – Pablo Frisch.

Resumen:

El grupo de reflexión y análisis de la práctica docente funciona regularmente los jueves en la EMEM N° 1 DE 16 “Rodolfo Walsh” desde el mes de octubre de 2012. El espacio propone un ejercicio de reflexión sobre la propia práctica docente que involucra y combina momentos individuales de escritura, en las que procuramos objetivar nuestra labor cotidiana en las aulas e instancias de análisis y debate colectivo a partir de dichos escritos, en el que además emergen otras problemáticas diversas.

En ese marco, los docentes que participamos del grupo fuimos transitando un proceso de reflexión y análisis en el que fueron emergiendo problematizaciones, enfoques, abordajes, tensiones y complejidades diversas. En algunas oportunidades, las propuestas innovadoras relacionadas por algunos integrantes aportaron a la práctica de otros compañeros, enriqueciéndola, complejizándola.

En este escrito compartimos una primera sistematización de los debates que hemos venido desarrollando en este proceso de construcción colectiva de conocimientos, que toma como punto de partida la práctica docente. Entre otros temas, se desarrolla la relación entre educación y política, los procesos de construcción de autonomía y aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, el rol de la afectividad y del cuerpo en la relación pedagógica, el lugar que ocupa la construcción de autoestima en los procesos educativos y algunos abordajes didácticos.

Acercas del carácter político de toda forma de educación.

La escuela, desde que es escuela, enseña mucho más de lo que está dispuesta a asumir.

Desde sus inicios, ha constituido una manera de “hacer” tendiente a la reproducción : de modos de organización, de entender el mundo, de vincularse y de acreditar los saberes entre sus paredes aprendidos. Esos saberes que tienden a la repetición, apelando a la memoria y, por lo general, fuera de toda posibilidad de análisis, de crítica, de apropiación subjetiva. Así las cosas, las matrices de aprendizaje se van conformando de una manera bastante limitante, prevalece lo establecido, lo que ya se conoce, lo que no se pone en cuestión por ya probado “el profesor explica y el alumno aprende”.

Los profesores que integramos éste grupo hemos puesto en tensión esa forma incorporada y naturalizada. Aparece en cada uno la intención y la puesta en marcha de experiencias, formas de hacer, que apuntan a romper con ese tipo de lógica. El deseo del docente de problematizar, cuestionar, mirar desde otro lugar lo ubica en un lugar bastante alejado del saber absoluto y le permite ser una mirada que todavía se sorprende, se asombra o se descubre empáticamente con los

alumnos. Surge con intensidad la necesidad de sostener un proyecto en el cual los chicos puedan expresar su opinión, agudicen su decir y su hacer, puedan reevaluar sus prácticas para mejorarlas entendiendo este proceso de revisión no como una expresión del error o de lo que no pueden, sino como una herramienta, una parte misma del aprendizaje.

El lugar del cuerpo en la escuela.

Hemos discutido bastante en torno a la necesidad de considerar a cada chico con un cuerpo físico, además de una cabeza que almacena conocimientos. Descubrir nuevas capacidades y modos de inteligencia. Con su bagaje de emociones, recuerdos, sensaciones que es necesario poner en juego y en acción. Cuando el docente es capaz de considerar estas dimensiones, puede tomarse la libertad para empezar a jugar en el aula, jugar como desafío, como búsqueda de..., como acompañamiento, como forma de fortalecer los vínculos en el grupo. Jugar como modo de innovar, de evitar las prácticas rutinarias, de aburrir-se y aburrir-los, de poner una pincelada de magia, de color en eso que está queriendo transmitir y sorprende por su imprevisibilidad.

Hacia la formación de estudiantes autónomos

Si un enfoque y una práctica comunes a los miembros del grupo es el objetivo de formar estudiantes cada vez más autónomos, es necesario distinguir y trabajar por separado algunos de los diversos planos en que esa autonomía puede impulsarse, desarrollarse y/o manifestarse. Aquí intentamos dar cuenta someramente de algunos de ellos.

a) Autonomía como apropiación crítica de contenidos y herramientas de aprendizaje

No nos interesa enseñar a todos lo mismo para que lo repitan de la misma manera y en serie. Cuando proponemos contenidos (e instrumentos pedagógicos que guarden, en lo posible, una relativa consonancia con ellos), buscamos que en cada estudiante tengan una “resonancia” propia, única, individual, que no podemos ni debemos prever antes ni menos aún controlar después.

Idealmente, se trata de “abrir el juego” de modo que tenga lugar una multiplicidad de recorridos (en contenidos y en herramientas), en los que cada estudiante irá definiendo qué le resulta más significativo y en qué tramado de sentido se lo apropia. Algo que a su vez plantea desafíos específicos en la instancia de evaluación, que merecen un tratamiento aparte.

b) Autonomía como creciente control por parte del alumno del proceso de aprendizaje y sus objetivos

Es casi un lugar común a esta altura subrayar que la educación actual se orienta cada vez menos a que los estudiantes aprendan los contenidos X, Y o Z, y cada vez más a que “aprendan a aprender”. Esto implica no sólo proveer herramientas y competencias tanto generales como específicas, sino

también, y acaso más importante, acompañar a los estudiantes en la construcción de sus propias estrategias y caminos de aprendizaje

Y no se trata sólo de que avancen en la incorporación del “know-how” de estudiante “profesional” (aunque es un objetivo importante para escuelas cuya matrícula pueda plantearse en una proporción significativa), porque la formación permanente, sea en el ámbito académico o el laboral, es una exigencia de la sociedad del siglo XXI (llamada, con cierto optimismo, “sociedad del conocimiento”). Es parte de nuestra tarea preparar a los alumnos para que puedan tomar esas decisiones.

c) Autonomía como reafirmación integral de la subjetividad

Es imposible aspirar a las metas enunciadas si no se alienta y acompaña el desarrollo de la propia personalidad, la autoestima y la identidad individual. Nuestro modelo es diametralmente opuesto a una escuela que apunte a la homogeneidad de recorridos “premiando” a los que se destacan en la “competencia” (porque todos corren en la misma pista y en la misma dirección) y frustrando al resto. Queremos una educación donde todos y cada uno de los sujetos tengan el derecho y la oportunidad de crecer y autoafirmarse, y donde la formulación de “contenidos conceptuales y procedimentales” comunes sea la base sobre la cual construir, no una valla que separe a los “capaces” de los “incapaces”.

En nuestra visión, la promoción de una creciente personalización de recorridos en lo curricular y pedagógico está imbricada dialécticamente con el apoyo y estímulo a los estudiantes a partir de sus logros. Y éstos, a su vez, deben tender a ser parte de un camino construido cada vez más por ellos mismos.

d) Autonomía como construcción con acompañamiento, no como falsa “libertad” sin instrumentos

La autonomía, como la libertad (conceptos muy relacionados), no es un punto de partida sino el resultado de un proceso. “Dar autonomía” a quienes no han hecho el camino necesario para hacer un uso pleno y responsable de ella no genera más libertad sino sometimiento a restricciones, bien que de otro orden. El desarrollo de personas crecientemente autónomas no se logra dando la orden de (o el permiso para) “ser libres”, sino con el permanente aliento y acompañamiento de docentes que ponen su saber profesional al servicio de ese objetivo. Hablar de autonomía sin atravesar este proceso representa una abdicación del rol docente y deja a los estudiantes a merced de la “tiranía de la libertad”, un libre albedrío caótico que es lo contrario de la verdadera afirmación autónoma.

Sobre la afectividad

En la reflexión sobre nuestras prácticas surge otro elemento común que es importante destacar: la valoración de la dimensión afectiva. A través de la afectividad nos identificamos con otras personas y somos capaces de comprenderlas, es un estado de afinidad profunda, capaz de originar sentimientos diversos y complejos, donde está claro que los otros (en este caso los alumnos) no nos son indiferentes.

En el discurso teórico escolar, la epistemología más aceptada (Piaget/ Vigotsky) considera que la afectividad y la inteligencia están íntimamente vinculadas, se sostiene que el desarrollo psicológico se lleva a cabo en un proceso de interrelación social y que la afectividad proporciona la energía para la acción. Sin embargo en el imaginario escolar predominante para las prácticas de aula, la dimensión afectiva es considerada como parte de una actitud solidaria más que una necesidad pedagógica. Ante esta situación, observamos que la intervención afectiva no consiste sólo en un acompañamiento desde el “cuidado”, precisamente porque sabemos que lo mejor para los estudiantes es aprender, señalamos que sin afecto no es posible un aprendizaje significativo.

Históricamente la institución escuela trató de controlar la afectividad, toda emoción se trató de encauzar y administrar. El placer y el deseo siempre estuvieron separados de la construcción del conocimiento y al reproducir la ideología dominante, la escuela trató de contener el deseo dentro de determinadas pautas culturales, pero sin placer ni deseo es imposible aprender, especialmente si lo que buscamos es construir conocimientos que perduren más allá del tiempo de la cursada. Sin placer ni deseo también es imposible enseñar, si buscamos algo más que “transmitir” conocimientos. El entusiasmo y alegría con el que enseñamos tiene un impacto inmediato en los estudiantes, nuestra emoción contagia curiosidad y posibilidad de apropiación real de lo que intentamos enseñar.

La interacción con los otros desde el afecto y la percepción de las sensaciones debería ser habitual en la cultura escolar. La interacción afectiva, la comprensión empática, da lugar a buenos “climas grupales”, donde los estudiantes se sienten a gusto, con libertad para participar y expresarse. Un buen clima grupal favorece la capacidad para pensar con flexibilidad y mayor complejidad.

¿Cuál debe ser el lugar para el juego y la diversión? Las contradicciones ante el despliegue de la potencialidad humana no son exclusivas de la dinámica escolar. Formamos parte de una cultura en la que muchos padres se dedican durante el primer año de vida de sus niños a la enorme tarea de enseñarles a hablar y caminar para, al poco tiempo, comenzar a decirles con frecuencia “quedate quieto y callate”. En las escuelas el juego y la diversión son sólo una pausa en la rutina de las aulas, una concesión para convivir, limitada al recreo o la jornada especial.

El “Jugar” podría incorporarse a nuestras prácticas sin culpas porque ofrece enormes posibilidades para el aprendizaje. Jugar, es participar de una situación interpersonal, donde están presentes la

comunicación, la emoción y la inteligencia. Jugar da lugar a lo que Gardner llamó “estado de flujo”, donde las personas tenemos las mayores posibilidades de desbloqueo, reparación y aprendizaje. Expresión de la emoción, lugar para el deseo y la creatividad lúdica, no deberían ser entonces visitantes esporádicos de las aulas sino más bien compañeros con mayor o menor presencia pero siempre disponibles en nuestras prácticas.

El lugar de la autoestima.

La autoestima y la comunicación están muy relacionadas, forman parte de nuestra personalidad, de la manera de juzgarnos y de relacionarnos con los demás. Observamos que la escuela produce hábitos, esto es, formas de la conciencia práctica que le indican a un individuo cómo debe actuar frente a determinadas circunstancias, por ello, nos parece oportuno reflexionar acerca del clima que se instala en el aula producto de la interacción de unos y otros. Y no sólo en el aula, sino en el contexto general de la escuela. No hay corriente psicológica que reniegue de la importancia de la autoestima en los seres humanos; un estudiante con baja autoestima suele estar triste, acomplejado, ser pasivo, temeroso, tiene tendencia a aislarse, o a complacer para ser aprobado, gente acomplejada o que se ofende fácilmente. Nada más lejos que este perfil para formar ciudadanos responsables, críticos, libres o autónomos.

Muchos profes declaramos pretender que los alumnos sientan que valen como personas, por lo que son, no por su apariencia y por lo que tienen; pero no siempre trabajamos en función de eso, en que los chicos sientan que pueden ser útiles, competentes, que tienen derecho a estar bien y disfrutar en la escuela. Parece que el placer y disfrutar fueran a contramano de la formación de gente con posibilidades en el actual mundo del trabajo. Sabemos que la educación es un ámbito privilegiado para la reproducción del orden social y de las diferencias de clase que le son inherentes, entonces más que nunca debemos concentrarnos en no “reproducir” el peor costado de los valores del capitalismo contribuyendo a una educación que produzca subjetividades basadas en la competencia, la crítica destructiva, la salvación individual.

Si nosotros tendemos a fortalecer la autoestima en cada uno, seguramente repercutirá en un aprendizaje más significativo; a su vez, creemos que una autoestima alta los ayudará a ser más responsables, activos, aceptar errores y aprender de ellos, corregir sin lastimar, ser más adaptables, pensar antes de hablar y actuar, controlar la agresividad, reconocer lo bueno en los demás, llevar las riendas de la propia vida, en fin, confiar y sentirse bien con uno mismo. Nos parece necesario diseñar actividades que recalquen en lo que cada uno tiene de bueno, evaluaciones que tiendan a que nuestros chicos afirmen “tengo capacidad” o “puedo hacerlo mejor”.

Aun hoy es posible observar en el interior de un aula tanto ejercicios de poder soberano por parte de los docentes -"lo hacés porque lo digo yo", "Conmigo no vas a aprobar jamás esta materia", etc.- como tecnologías de poder disciplinario -distribución del espacio, organización del tiempo, preeminencia del exámen, de los premios y de los castigos-.que están en verdadera oposición a los valores que el docente reclama de sus educandos. Por lo tanto, generar climas en los que tanto en la interacción docente-alumno, alumno-alumno y alumno-docente estén determinados por tener paciencia con uno mismo y con los demás, ser más amable, lo cual implica ideas como: "estoy aprendiendo", "puedo ser más tolerante", "puedo aprender a escuchar a las personas", seguramente generarán en el aula un clima más distendido, de confianza y solidaridad.

La vieja escuela como instrumento de homogeneización, la tradición pedagógica ¿o didáctica? efficientista, entender la escuela como reproductora del sistema en que vivimos junto con muchísimos otros factores ajenos al aula, en muchas oportunidades han asentado el discurso escolar en la crítica, el desprecio por lo que está fuera de la regla, la ironía o la burla, la no aceptación de la diferencia, la comparación, la rigidez, factores todos ellos que dañan la formación de una autoestima favorable.

En este grupo de docentes que reflexiona acerca de la propia práctica, pensamos que es muy importante fortalecer la autoestima para generar aprendizajes más significativos intentando cambiar

la crítica		el reconocimiento
el desprecio		el respeto
la agresión		el apoyo
la burla y la ironía		la confianza
la no aceptación		la motivación
la comparación	por	la aceptación
la indiferencia		la compañía
la incomprensión		la comprensión
la rigidez		el criterio
la sobreprotección		la firmeza

Estamos preocupados porque nuestros estudiantes sean autónomos, fortalecer la autoestima los ayudará a ser independientes porque de ella depende cómo se relacionarán con los demás, cómo les irá en los estudios y qué tan creativos serán en su trabajo, cómo resolverán su problemas y cómo tomará las decisiones importantes de su vida.