

ANÁLISIS AUTOBIOGRÁFICO DE UNA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE CÁTEDRA COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE Y DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA¹

Hilda Mabel Guevara

Docente e Investigadora

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

hildamabelguevara@gmail.com

Resum

En aquest document es presenta una experiència realitzada a la província de San Juan Argentina. Es busca compartir les estratègies assumides per un equip de càtedra (professors de la matèria) enfront de diferents obstacles que es van detectar en els últims dos plans d'estudi a l'impartir l'assignatura "Psicologia Evolutiva i de la Personalitat" a futures treballadores socials que cursen la llicenciatura².

En principi s'anticipen les perspectives amb les quals es concep la classe, el currículum i les institucions educatives. A partir d'aquestes idees s'aprofundeix en el procés d'ensenyar i d'aprendre a l'aula universitària, puntualitzant què s'entén per relat autobiogràfic i planificació didàctica. Aquest marc conceptual introdueix el testimoniatge de l'autora, les estratègies d'intervenció i una reflexió final.

Aquest article s'ofereix com a recurs pedagògic als lectors que se senten identificats amb les preocupacions d'aquest equip de docents, però per sobre de tot amb la necessitat de millorar una pràctica quotidiana en l'ensenyament de la Psicologia.

Resumen

En este documento se presenta una experiencia realizada en la provincia de San Juan Argentina. Se busca compartir las estrategias asumidas por un equipo de cátedra (profesores de la materia) frente a distintos obstáculos que se detectaron en los últimos dos planes de estudio al impartir la asignatura "*Psicología Evolutiva y de la Personalidad*" a futuras trabajadoras sociales que cursan la licenciatura.²

En principio se anticipan las perspectivas con las que se concibe la clase, el currículum y las instituciones educativas. A partir de estas ideas se ahonda en el proceso de enseñar y de aprender en el aula universitaria, puntualizando qué se entiende por relato autobiográfico y planificación didáctica. Este marco conceptual introduce el testimonio de la autora, las estrategias de intervención y una reflexión final.

Este artículo se ofrece como recurso pedagógico a los lectores que se sientan identificados con las preocupaciones de este equipo de docentes, pero por sobre todo con la necesidad de mejorar una práctica cotidiana en la enseñanza de la Psicología.

Abstract

This paper presents an experience carried out in the province of San Juan Argentina. It seeks to share the strategies adopted by an academic team (teachers of the subject) against various obstacles that were detected in the last two plans of study when teaching "*Evolutionary Psychology and of the Personality*" to future social workers attending the BA².

¹ Este documento fue presentado por la autora como trabajo final en un seminario integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (2008).

² El último plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social está en vigencia desde el año 2003.

Firstly, the perspectives, the curriculum and the educational institutions with which the class is conceived are anticipated. From these ideas I go deeply into the process of teaching and learning in the university classroom, specifying what is meant by autobiographical statement and didactic planning. This conceptual frame introduces the testimony of the author, the strategies of intervention and a final reflection.

This article can also serve as a pedagogic resource to readers who feel identified with the worries of this group of teachers, but especially to those who need to improve a daily practice in the teaching of Psychology.

1. El proceso de enseñar y aprender conocimientos específicos en el aula: la clase

Mirar la clase como un espacio donde se vinculan docentes y alumnos mediante el conocimiento supone un abordaje cuya complejidad trasciende lo didáctico específico, hacia horizontes ideológicos, políticos, sociales y culturales que irradian y traspasan esta práctica cotidiana.

Las instituciones educativas personifican las tradiciones colectivas y las intenciones humanas, son productos de ideologías determinadas. El curriculum representa los recursos ideológicos-culturales, y tiene sus raíces en el control social. Las modalidades con que se distribuye el conocimiento en las aulas y las prácticas que desarrollan tanto docentes como alumnos, clarifican las conexiones entre la vida escolar y las estructuras ideológicas de poder (Bourdieu, 1999).

El estudio de la relación entre la ideología y el conocimiento académico, es fundamentalmente importante para comprender el contexto social más amplio del que todos formamos parte. Es discordante pensar en una separación entre el proceso político y el proceso educativo. En consecuencia, el estudio de las prácticas docentes de la enseñanza supone el análisis de las condiciones en las que se insertan (Foucault, 1996).

En este análisis el aula universitaria es considerada como un espacio social en el que se materializan prácticas educativas y se actualizan determinadas relaciones entre educación y sociedad; espacio en el que el docente participa con los alumnos, del complejo proceso que supone la construcción del saber.

La clase es un acto social, una construcción situada espacio-temporalmente, donde además de contar con los contenidos curriculares como eje de la práctica educativa, confluyen posicionamientos político-ideológicos de los diversos sujetos sociales intervinientes; desde esta perspectiva los contenidos curriculares nunca expresan univocidad o neutralidad científica (Bourdieu, 1999).

En la clase se producen procesos de apropiación de contenidos legitimados y seleccionados por el docente como sujeto autorizado para realizar la transmisión de dichos saberes; el docente orienta el proceso de aprendizaje. Estos procesos trascienden al trabajo áulico, incluyen otras actividades como la planificación, seguimiento, acompañamiento, evaluación y control tanto del proceso como del resultado de los aprendizajes.

Las prácticas de la enseñanza implican construcciones elaboradas en las que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos con profesionales involucrados, el estilo de negociación de significados, las relaciones entre la práctica y la teoría que abarca lo metódico y la particular relación entre saber e ignorar (Litwin, 1996).

Un componente de la práctica de enseñanza, que suele expresar fracturas, es la *vinculación entre teoría y práctica*, es allí donde debiera converger en su justa medida el saber validado, legitimado pero también los lenguajes y recursos que el docente diseña para lograr una construcción de conocimientos que podría decirse “esperable”, con sus alumnos. Gardner (1991) considera que los alumnos acceden al conocimiento de diferentes modos, por lo tanto sería pertinente generar diversas puertas de entrada para lograrlo.

El docente se constituye en un puente cuya función debería facilitar el acceso de los alumnos al desarrollo del conocimiento. Idealmente debería mantener un estado de alerta epistemológica y pedagógica. La relación que el docente establece con el conocimiento es una relación compleja ya que toda disciplina está en permanente evolución. Esta evolución a veces implica que este actor tenga la necesidad de modificar creencias arraigadas; asimismo también puede generar momentos de crisis, desequilibrio, de ausencia de respuestas, como los que se

producen ante los cambios de paradigmas. La relación del docente con la disciplina debe ser dinámica, de constante renovación y de permanente construcción.

En este sentido, muchas veces el "docente se relaciona generalmente con el resultado, es decir, con los cuerpos teóricos, desconociendo el proceso de producción de los mismos" (Guyot y Giordano, 1999, p. 17). Es decir, se mantiene ajeno a la dimensión epistemológica de su disciplina y no se involucra en los procesos de construcción de conocimiento.

Vinculado a este aspecto, el proceso de *transposición didáctica*, también suele expresar fracturas. Rinaudo y Donolo (1999, p.4) advierten que:

"Tal vez la fragmentación y reorganización del contenido para adecuarlo a la secuencia de las clases, las transformaciones que les imponemos buscando su comprensión en el limitado tiempo de la clase –generalmente sin que los alumnos dominen los conocimientos previos necesarios (...)– tenga connotaciones negativas respecto de las concepciones que los alumnos forman respecto del conocimiento general y del campo de estudio de la disciplina."

Y también, en el mismo sentido, dicen:

"Sostenemos que con los esfuerzos por facilitar los aprendizajes y fabricar 'píldoras' de conocimiento caemos en una trivialización de las disciplinas que nos obliga a soslayar muchos de sus componentes más relevantes y complejos."

Estos aspectos señalados no prescinden de la subjetividad del docente, de la actitud con que se involucra este actor en el aula; su compromiso con la disciplina y con su actividad. Este compromiso se enmarcaría en lo que dice Fernández Pérez (1989, p.69) al referirse a la psicología de los profesores:

"..la profesión de enseñar presupone cierto grado de satisfacción, de conciencia de autorrealización, de autopercepción positiva específica como miembro de tal profesión, en nuestro caso, la de docente. Sin esta autopercepción positiva es inútil esperar que los profesores vayan a embarcarse, con el mínimo de entusiasmo que garantiza un mínimo de eficacia en actividad alguna de perfeccionamiento pedagógico, de desarrollo profesional docente"

Ante estas cuestiones señaladas el recurso de la programación didáctica se presenta como una instancia intermedia entre la teoría y la práctica de la enseñanza, planteada aquí como un elemento que cohesiona teoría y práctica. De ser así, este instrumento brindaría una posible solución a los antagonismos ya señalados y a las tensiones que de ellos se derivan.

La programación didáctica es una tarea del docente y le permite a éste otorgar racionalidad y coherencia a su práctica. Mediante ella se pueden responder a las preguntas orientadoras del "qué se enseña", "cuándo se enseña", "cómo se enseña", "con qué recursos se enseña". Y en materia de evaluación, "qué, cuándo y con qué criterios de evalúa".

Programar es una actividad flexible, abierta, en constante reflexión, dinámica, caracterizada por la comunicación, la interacción entre pares y no por el aislamiento y la individualización.

Jimeno Sacristán (1998) describe su modelo didáctico afirmando que el método se define por pretender unos objetivos, adoptar una postura ante el alumno, ante los contenidos, por plantear una forma de comunicación particular.

El docente elabora la propuesta de enseñanza articulando la lógica de la disciplina, las posibilidades de apropiación por parte de los alumnos de los contenidos de dichas disciplinas y las situaciones contextuales singulares donde ambas lógicas se entrecruzan.

La complejidad del contexto determina, que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, construya una propuesta de actividades y observe cómo una intervención concreta constituye la base de la construcción metodológica. Las estrategias metodológicas consisten en diseñar actividades que prevean la puesta en práctica de diversos procesos cognitivos por parte del alumno con el fin de posibilitar la construcción del conocimiento. Contenido y método unidos constituyen un mismo proceso indispensable para concretar la construcción del conocimiento en el aula.

La tarea del docente consistirá entonces en: elaborar, apoyándose en el dominio de técnicas y en el conocimiento de las ciencias, un modo particular de intervención a partir de la

evaluación continua de la situación y del contexto en el que actúa. Las prácticas de la enseñanza cobran forma de propuesta singular a partir de las decisiones que este actor concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo; el problema del conocimiento: cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

Otro aspecto a considerar es la cultura actual, científico-tecnológica que instala nuevos desafíos al conocimiento y la necesidad de nuevas alfabetizaciones.

La diversidad de información, los diferentes lenguajes, el avance de la investigación con nuevas áreas, nuevos contenidos, nuevas especialidades; estas realidades requieren de sujetos capaces de establecer relaciones significativas entre sus saberes, con capacidad para re-significar lo aprendido, para integrar conceptos, para realizar procesos de reflexión sobre sus propios saberes.

La *posible solución* a las fracturas presentadas deviene de la tarea educativa, la que debiera ajustarse y orientarse al desarrollo de competencias que habiliten a estos nuevos sujetos para enfrentar situaciones y adoptar decisiones con creatividad, innovación, exploración de nuevas alternativas, nuevas posibilidades, la generación de nuevas hipótesis o nuevas teorías.

2. Análisis descriptivo de una planificación didáctica de cátedra: autobiografía de la propia práctica docente

El análisis que ofrecemos a continuación es el resultado de reflexiones a propósito de promover mejoras en la actividad cotidiana de la enseñanza de la Psicología y de considerar que las ciencias y las sociedades se actualizan, cambian. Asimismo los grupos de estudiantes con los que trabajamos año a año instalan nuevas necesidades a tener en cuenta por los profesores, siempre que se cuente con la convicción de que la tarea docente, la práctica profesional de la enseñanza está sujeta a modificaciones y está al servicio de la comprensión de los estudiantes.

Las apreciaciones que expresamos se sostienen prioritariamente en un análisis autobiográfico en torno a la planificación didáctica de la materia.

Según el planteamiento de Bruner (1990), los relatos son construcciones simbólicas que se generan en un intercambio del Yo con la cultura y viceversa, esa narrativa se expresa a través del lenguaje. Los sujetos al construir una narrativa autobiográfica brindan un discurso que es la interpretación de sus experiencias a la luz de los significados que le brinda la cultura. Esas construcciones dan significado al curso de la propia vida y el análisis de esas producciones posibilita el acceso al mundo simbólico del autor. Los actos humanos poseen un sentido evidente dentro de los "*sistemas simbólicos de la cultura*" (Bruner, 1990, p. 47).

La narrativa permite una interacción entre acción e intención humana; esos relatos autobiográficos testimonian tiempo, historicidad, recuerdos y son una condición esencial en la construcción de subjetividad, a la vez que posibilitan una revisión profunda que habilita cambios y actualizaciones en la propia identidad.

Por otra parte es significativo pensar que los profesores no sólo somos meros transmisores de conocimientos, sino como señala Giordano (2006) somos diseñadores de procesos didácticos, constructores de caminos o trayectos de enseñanza, esta es una de las funciones que tiene un docente universitario en la actualidad.

La planificación didáctica es la que se propone enseñar para la comprensión, en este caso buscamos la comprensión de la asignatura Psicología Evolutiva y de la Personalidad, esa es la cátedra o materia objeto de análisis.

Lo que presentamos entonces a continuación es el análisis autobiográfico de la planificación didáctica de una asignatura, como estrategia de mejora de la propia práctica docente y de la enseñanza de la psicología.

2.1. Datos identificatorios

Institución: Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Cátedra: Psicología Evolutiva y de la Personalidad

Esta asignatura se dicta a los alumnos de cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social, en el primer cuatrimestre del año lectivo, con dos clases semanales de tres horas cada una, y se prevé un desarrollo de 84 h. áulicas. Asimismo se brindan clases de consulta de dos horas por encuentro semanal.

La materia integra, junto a las disciplinas Investigación Social I y II, Trabajo Final de Investigación, Estadística y Demografía, Planificación Social y Administración y Gestión Social, el Núcleo IV: Área Técnico-Operativa del Plan de Estudios 2003 de la LTS³. Esta área responde al objetivo de "*Lograr capacitación en el manejo de conocimientos instrumentales para el desempeño de acciones relacionadas con la intervención profesional como práctica fundada*"⁴; la cátedra Psicología Evolutiva y de la Personalidad se sitúa en la línea temática 3 del núcleo mencionado, aludiendo a los "*aspectos relacionados con el apoyo psico-social a sujetos*"⁵. A partir de ello la propuesta del planeamiento de cátedra se formula como aporte brindado desde los principales enfoques de Psicología de Evolutiva y de la Personalidad a la formación del futuro Licenciado en Trabajo Social.

Mantiene un régimen de correlatividad con las asignaturas: Teoría de la Intervención III: Trabajo Social Comunitario, Taller III: Abordaje Comunitario, ambas de tercer año; además con Teoría de la Intervención IV: Trabajo Social Familiar, de cuarto año.^{6,7}

El *equipo de cátedra* se compone de dos docentes: un profesor Titular efectivo y una profesora Asociada efectiva (cargo en el que me desempeño).

2.2. Aspectos curriculares de la asignatura

Este apartado refiere al papel de selección de los contenidos y las estrategias de articulación que el equipo de cátedra tuvo en cuenta a la hora de plasmar esta selección, habida cuenta que se trató de modificar los contenidos y la metodología de enseñanza respecto del Plan anterior (1992). Utilizamos criterios de actualización de conocimientos, de acomodación a las circunstancias socioculturales de esta época y de ajuste a lo que estimamos mejores condiciones de aplicación para el contexto de intervención del futuro Trabajador Social, es decir en ambiente prioritariamente de vulnerabilidad social.

El punto de partida para definir qué contenidos, qué experiencia de conocimiento propiciar con los alumnos en esta materia lo constituyó una reflexión epistemológica y psicológica acerca del ser humano, de sus cambios y de su desarrollo a lo largo del ciclo vital. Es a partir de esta reflexión, que nos propusimos que el alumno *construya una comprensión científica del sujeto*, definido como unidad bio-psico-social, desde la especificidad de sus procesos psíquicos y de su comportamiento. Lo que implica entender al sujeto como un ser dinámico de necesidades y posibilidades, situado en tiempo y espacio, abierto al desarrollo de sus habilidades, desde la concepción hasta su muerte.

Estas reflexiones fueron el resultado de actividades académicas de las que como equipo docente participamos. Esas actividades consistieron en dos cursos de posgrado y de actualización cuyo objetivo fue la reflexión sobre la práctica docente, acerca de los problemas que se viven en el aula universitaria, específicamente vinculados a la enseñanza⁸.

Desde esas experiencias promovimos situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumno *construir una actitud reflexiva*, a la vez que crítica y comprometida con lo que constituirá su futuro rol profesional, elaborada sobre el reconocimiento de las propias limitaciones (históricas, sociales y culturales) y los prejuicios que de ellas se desprenden.

³ Plan Aprobado por Ord.007 -CD-2002.

⁴ Cf. Plan de Estudios pág. 53 y ss.

⁵ Cf. Plan de Estudios pág. 53 y ss.

⁶ Cf-Anexo: Plan de Correlatividades del Plan de estudios.

⁷ Se utiliza cambio de persona pronominal en gran parte del contenido de este documento, en tanto las decisiones asumidas al interior de la cátedra fueron consensuadas por el equipo, no sería válido el uso de la primera persona.

⁸ Curso de Posgrado para Perfeccionamiento Docente. Res. 071-CD-00

Título: Análisis de las Problemáticas Socio-Cognitivas en el Aula Universitaria.

Curso de Posgrado y de Actualización. Res. 589-FCS-00

Título del Curso: Reflexionando nuestra Práctica docente... desde los estudiantes.

Pensamos que este abordaje posibilitaría la construcción de una mirada de lo humano, que ayude a *comprender al hombre en sus diferentes edades* y a reconocer las particularidades de cada una de ellas: niñez, adolescencia, juventud, adultez, vejez, buscando no sólo su descripción y su explicación sino también su optimización; atendiendo como parte esencial del desarrollo humano a los contextos privilegiados que lo posibilitan: la familia y la escuela; conocimientos que se convierten en herramientas válidas para abordar realidades sociales problemáticas desde la perspectiva psico-evolutiva.

La selección de contenidos que abarca la materia, se fundamentó entonces, por un lado, en el hecho de que el alumno tenía conocimientos de Psicología Social, adquiridos durante su segundo año de cursado. Por otro, que la Psicología Evolutiva y de la Personalidad se articulaba con la necesidad de brindarle al alumno instrumentos para el apoyo psico-social de los sujetos.

En este sentido, los contenidos propuestos apuntaron a que el alumno conozca —en alguna medida— las limitaciones propias de su condición humana y posea instrumentos psicoevolutivos para comprender aquellas limitaciones que emergen de las problemáticas sociales objeto de su práctica, las que va revisando en asignaturas de índole teórico prácticas específicas como lo representan los últimos Talleres, de cuarto y quinto año.

El criterio que asumimos desde la asignatura apela a la consideración del acto educativo como vínculo humano que requiere de la reflexión en torno a la relación que se establece entre docente, alumno y conocimiento, en el aula. Reflexión que posibilite junto a otras materias del Núcleo 4 una revisión de las matrices de aprendizaje construidas acerca del ser humano, en el largo tránsito por el sistema educativo, a fin de ajustarlas a esta incipiente identidad, a este “ser Trabajador Social”.

Para explicar más descriptivamente las conexiones entre conceptos, será necesario dar cuenta de los hilos conductores del programa.

El programa analítico de Psicología Evolutiva y de la Personalidad está articulado en torno a dos grandes ejes:

1-Fundamentos del Desarrollo Psicológico y de la Personalidad, que contiene las siguientes unidades:

UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA COMO PSICOLOGIA DEL DESARROLLO

UNIDAD 2: PERSONALIDAD Y DESARROLLO HUMANO. CONTEXTOS DE DESARROLLO NO CONVENCIONAL Y DE RIESGO

2-El Desarrollo humano a lo largo del Ciclo vital, que contiene las siguientes unidades:

UNIDAD 3: INFANCIA

UNIDAD 4: PUBERTAD, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

UNIDAD 5: ADULTEZ Y VEJEZ

Ahora bien, cumplimentada una descripción general y la lectura de los aspectos curriculares relevantes, resulta oportuno hacer referencia a otros elementos, subyacentes a esta práctica.

2.3. Aspectos subjetivos: testimonio autobiográfico

La narrativa autobiográfica permitiría recuperar conocimiento y emociones desde la memoria, como una alternativa de organizar nuestras experiencias y transmitir las a los demás (Huberman, M., 2005).

Al comenzar mi carrera docente en esta cátedra, por el año 1992, desempeñaba un cargo de Jefe de Trabajos Prácticos en carácter de reemplazante (no efectivo), contaba con limitadas nociones sobre docencia, enseñanza, básicamente porque estas nociones se ajustaban a conceptos teóricos de la Licenciatura en Psicología de la que egresé en 1990 y no al marco experiencial que otorga la práctica frente a los alumnos. Por esta razón mis estrategias de intervención en el aula estaban condicionadas por elementos más bien intuitivos;

indefectiblemente la experiencia sobreviene a lo largo de los años, en mi persona es un proceso nunca concluido.

Revisando mi accionar por esos días, estimo que reproducía patrones aprendidos de los docentes que me formaron; me debatía en las tensiones de preparar las clases de práctica y revisar los contenidos día a día para asegurarme de tener “todas” las respuestas para aquellos alumnos; nada más lejos de recapitular conscientemente, desde reflexiones metacognitivas, mi hacer docente.

A lo largo del tiempo, lograda la “seguridad” frente a los alumnos, recién me dediqué metódicamente a este análisis profundo de cómo era mi práctica, mi hacer docente. Este proceso se articuló con modificaciones importantes en mi carrera académica, ya para el 1994 había logrado una mejor posición laboral, era profesora adjunta, reemplazante. Este nuevo lugar me permitió intervenir con otros elementos, significó un lugar de mayor reconocimiento, pero también de nuevas exigencias, ya que debía dar algunas clases teóricas, no solo contener la práctica. Estos componentes históricos, probablemente motivaron mi actitud reflexiva, pero no fue solo eso.

Aquellos años fueron tiempos de intenso cambio al interior de la vida universitaria; existían políticas (programa de incentivos, categorización, control de gestión) asociadas a los conceptos de calidad, que no podían ser desconocidos por los equipos docentes urgidos por integrarse a grupos de investigación formal, para poder categorizarse en el sistema universitario y así contar con un incentivo monetario. Las tensiones provenientes de esa agitada etapa, traspasaban la vida cotidiana aún en los planos más cercanos, como el de la propia vida familiar y el de las decisiones personales.

Desde mi espacio docente de adjunta, intenté retomar mi formación inscribiéndome en un posgrado acreditado en la Universidad Nacional de San Luis, y en los períodos del 1997-2002, pude concluir esta opción que fue gran utilidad para aportar mayor solvencia a mi trayectoria profesional.

Esta situación trajo el beneficio de poder concursar el cargo de asociada simple, en el que me desempeñé desde 1998; lo que motivó nuevas reformulaciones al interior del equipo de cátedra, ya desde otro espacio de poder, el que legitima un concurso de antecedentes y oposición.

Estos acontecimientos y otros similares que transcurrieron en el equipo de cátedra generaron un movimiento que podría decir de renovación, o de sacar a la luz lo que potencialmente había esperado: generamos cursos libres tendientes a fortalecer temas de urgencia en los alumnos, también situamos la cátedra en un programa internacional ALE-AECI para profesores, logrando un intercambio con un docente español y pudiendo dictar clases en la Universidad de Oviedo (Asturias- España), desde esa experiencia traer otras vivencias a nuestros alumnos.

Pero aquel crecimiento, aquellos avances, no siempre tuvieron la coyuntura institucional ideal para ser comprendidos, y en ocasiones sentí que era un verdadero obstáculo el haber crecido, el haber generado “tanto”; si bien había logrado cambios importantes, el costo personal fue altísimo. Así por ejemplo un aspecto frágil resultante de este desarrollo estuvo representado por el vínculo con los alumnos, en tiempos en que la cultura premia la economía de esfuerzos, con anclaje en otros valores y concepciones, diferentes a las exigencias que guiaban esta asignatura. Algunas de estas promociones de estudiantes, urgidas por el advenimiento de un cambio de Plan de Estudio, y apoyados en organizaciones estudiantiles, con base política opuesta a nuestra ideología, esgrimían un imaginario de equipo docente “exigente”, “temible”, a tal punto de hacernos sentir el verdadero peso político del centro de estudiantes en el aula, buscando “suavizar” las exigencias, aún con el argumento demagógico, o bien con la blasfemia a la persona de los docentes de esta cátedra. El apoyo del Centro de Estudiantes para estas cuestiones permitió el intento fallido de intervenir el equipo, sin embargo nuestra apertura a la observación de clases por parte de autoridades, como también la solicitud de presencia de veedores en los exámenes permitió dejar sin efecto estas cuestiones de las que por un tiempo fuimos objeto.

Una fuerte hipótesis que me surge de este análisis es que los perfeccionamientos de un equipo no siempre resultan funcionales al sistema político de turno, más aún si uno no comparte el candor ideológico de la gestión vigente. En este sentido convertirse en Doctor de una disciplina o disponer de buenas calificaciones no fue suficiente para obtener estabilidad laboral, por ejemplo en épocas electorales la interna marcaba ascensos y promociones no siempre para los más calificados, el criterio de selección muchas veces fue el pertenecer o no a la gestión de turno, por encima de los criterios académicos.

En ese marco institucional si los alumnos se sienten exigidos en una cátedra a dar lo mejor de sí, y ello no es correlato de lo que acontece en su práctica estudiantil generalizada, viven este modelo como extremadamente riguroso; es también claro que no siempre los alumnos traen la madurez y el discernimiento para valorar con objetividad que es lo mejor para su formación profesional.

El marco socio-político del país con modelos políticos deficitarios modeló condiciones desfavorables para la sociedad en general. Entre 1999 y el 2002, Argentina vivió circunstancias extremas para una democracia: tres presidentes, elecciones anticipadas, medidas económicas como “el corralito” fundadas en la imposibilidad de retirar fondos de las cuentas bancarias personales. Estos aspectos, coronaron una época que transmitió a los jóvenes la impresión del “todo vale”, la falta de códigos quedaba legitimada desde los mismísimos ejemplos presidenciales.

En el plano del conocimiento, nuestros alumnos de Trabajo Social, no siempre portaron la predisposición para el estudio, ni las *ideas inclusoras* de las que hablaba Ausubel (1983) para lograr aprendizaje significativo; el *background* para incorporar los nuevos materiales a la estructura de conocimiento no era frecuente. Tampoco era frecuente en estos jóvenes la pasión por el conocimiento, muchas veces traían como objetivo inmediato la posibilidad de lograr la titulación lo más pronto posible, por ejemplo, porque contaban con promesas partidarias de colocarse en el sistema laboral y en el aparato burocrático a manos del gobierno de turno. Réplica de este modelo suele ser la participación política en la universidad, con los beneficios que ello conlleva, por ejemplo en los sistemas internos de becas estudiantiles o también la selección de plazas para pasantías rentadas en empresas locales.

A pesar de estas apreciaciones, debo reconocer que hay excepciones; también contamos con grupos de estudiantes que buscan excelencia académica y afrontan los debidos esfuerzos para alcanzarla; en los términos que este equipo de docentes entiende la excelencia.

Estas cuestiones vividas, nos llevaron a replantearnos que nuestra tarea docente debía analizarse desde concepciones teóricas de la pedagogía y que los elementos principales del proceso de aprendizaje debían ser objeto de permanente análisis. Advertimos que el compromiso, el perfeccionamiento docente, y la dedicación por esta asignatura no eran elementos suficientes para lograr eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que decidimos involucrarnos más en el estudio de nuestra propia práctica docente.

Lo primero que hicimos fue intentar definir nuestras concepciones sobre la enseñanza para luego determinar las teorías que mejor las identifiquen, no con la intención de justificar nuestro accionar, sino con la de posicionarnos lo más claramente posible en el espectro de las teorías pedagógicas para así poder reconocer fortalezas y debilidades. Tarea importante fue rever qué tipologías de alumnos podíamos encontrar en el aula, para lo cual participamos de proyectos de investigación que nos permitían una mirada más objetiva de este *sujeto posmoderno*, concepto asociado a la noción cultural de un joven desinteresado, sin apego a valores tradicionales y abierto a un saber descartable.

Luego de haber revisado las teorías pedagógicas pudimos adherir a las convicciones constructivistas que han expresado la necesidad de aceptar que existen diferencias (tal vez claras fracturas) epistemológicas, ontológicas y conceptuales entre las teorías implícitas mantenidas por los alumnos y las teorías científicas que pretendemos enseñar; entre sus creencias y las nuestras, su disposición a aprender y nuestras ganas de enseñar (Vélez, 2005).

Las brechas entre estos aspectos descritos y las antinomias que la propia realidad sociopolítica e institucional nos brindaba hicieron muy difíciles por aquellos años la tarea de educar.

2.4. Líneas de acción asumidas por el equipo de cátedra: estrategias de intervención

Bajo rendimiento académico, deserción estudiantil, elevado número de alumnos reprobados y la insatisfacción consecuente para nosotros como docentes y para los propios estudiantes nos llevaron a buscar soluciones a través de estrategias puntuales.

Los principales cambios efectuados en la asignatura a lo largo de los últimos años incluyeron, principalmente, aspectos de la evaluación, la relación teoría-práctica, la planificación del desarrollo de los contenidos. Esto se hizo buscando mejorar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Puede decirse que estos continuos cambios en la asignatura fueron producto de un análisis crítico del equipo, actividad que no ha concluido, ya que aún tenemos dificultades a solucionar.

Estas dificultades se manifiestan, especialmente, cuando los alumnos deben aprobar la evaluación final de la asignatura.

Uno de nuestros actuales problemas es que los alumnos consultan superficialmente la bibliografía recomendada para cada unidad temática, durante el estudio privilegian los apuntes tomados en clase o bien, las carpetas que otros estudiantes resumieron para rendir.

Pensamos que este problema puede solucionarse a través de la estimulación explícita y formal a la lectura de la bibliografía. Así, diseñamos una serie de desempeños que tienen como objetivo que el alumno se familiarice con la bibliografía de la asignatura para ir formando el hábito de su utilización.

En el año 2002/2003 se presentó la coyuntura departamental para hacer cambios de fondo, se implementó un cambio en el Plan de Estudios; esa fue una muy buena oportunidad para la reflexión meta cognitiva sobre nuestro hacer. De manera que articulamos el nuevo plan a la luz de estas revisiones, incorporando trabajos prácticos para los alumnos que les permitan ir hacia la realidad con las teorías, también modificamos el sistema de evaluación y reformulamos los contenidos hacia un enfoque familiar-social del desarrollo humano, orientación propuesta para este Plan.

En nuestra nueva planificación se planteaba la pretensión de que los alumnos accedan a conceptualizaciones actualizadas, promoviendo la lectura y análisis de contenidos de manera grupal e individual, en una constante reflexión con su realidad y práctica de estudiante.

Se explicitaba la necesidad de generar, un marco para la construcción de conocimiento específico, mediante la consecución de los siguientes pasos que asumen la forma de tareas a cumplimentar (desempeños) con los alumnos: Clases Teóricas, Lectura de material bibliográfico, uso de guías de estudio, ejecución de trabajos prácticos, evaluaciones parciales y final; concluido de este proceso se estima haber logrado la comprensión de las unidades conceptuales que abarca el programa.

Estas fueron algunas de las estrategias utilizadas con los alumnos, las que aún tienen vigencia:

- *Deconstrucción de conceptos y construcción de definiciones*, este método contó con las siguientes estrategias:

A partir de un estilo de clase coloquial, con uso de técnicas para la emergencia del propio pensamiento de los alumnos, como por ejemplo el torbellino de ideas oral, se relevan los conocimientos previos sobre los temas de la unidad, buscando generar desde sus opiniones las diversas acepciones que presentan temas tales como identidad, personalidad y subjetividad. El desempeño del grupo en esta actividad fue acompañado por el docente, en actitud de escucha, las intervenciones del profesor se activan en el momento en que la temática impone la integración de los contenidos esbozados en la clase.

- Se utilizó como *estrategia comprensiva la Elaboración y explicitación de una guía de estudio*:

Los docentes con una modalidad expositivo-participativa exhiben una guía de preguntas con los distintos contenidos del programa, brindando los objetivos de aprendizaje, las fuentes bibliográficas a consultar y la actividad específica a concretar por el alumno, en las respuestas.

Se trata de presentar una guía de aprendizaje, que tiene como finalidad brindarle al estudiante una modalidad de organización del material, que resulte facilitadora de la comprensión de los temas a cumplimentar por los alumnos durante el período de dictado de esos contenidos, combinando un desempeño áulico y extra áulico, con revisión del material por parte de los docentes.

Esta guía está formulada mediante preguntas que encaminen un modo de estudiar en los alumnos, el que se percibe desde los docentes como una estrategia cognitiva para una mejor comprensión, por otra parte también le permiten al estudiante contar con un instrumento para conocer objetivamente qué nociones comprende y cuáles no, a los fines de la consulta con el docente en el marco de su propio seguimiento, las horas de consulta asignada serán los tiempos para efectuar este seguimiento en un rol activo del alumno y del docente.

- En la metodología de estudio en aula logramos *la conformación de grupos de lectura* para analizar artículos:

Mediante una técnica de dinámica grupal planteamos un tema-problema en relación al eje conductor de cada unidad, brindamos a los diversos grupos artículos de revistas científicas, material de diarios vinculados a ese tema, se instaló la práctica de lectura y discusión, previa lectura de la bibliografía específica.

Con esta estrategia buscamos que los alumnos coordinados de modo general por el profesor, aporten sus análisis grupales a partir de lo que representa el conocimiento popular y el conocimiento científico de tema-problema planteado. El docente articuló un cierre del análisis reconstruyendo de esos análisis grupales los puntos comunes de uno y otro saber y las posibles soluciones establecidas para el tema.

- El sistema de evaluación sufrió un profundo cambio mediante la *Elaboración de trabajos Prácticos* extra clase:

En clase concretamos el análisis de los trabajos y la exposición de resultados por el grupo una vez corregido por el docente, para lograr la retroalimentación de las experiencias.

- Finalmente ajustamos la *Evaluación parcial y final*:

A partir de la realización de los Trabajos Prácticos estructuramos los Parciales, en total dos durante el cuatrimestre para toda la asignatura. Elaboramos preguntas puntuales destinadas a evaluar el conocimiento de esos contenidos en el marco del primer parcial. Su carácter es individual y escrito, con desarrollo de tema.

La evaluación final de la materia responde a las alternativas establecidas en el punto I- "Modalidades de Evaluación", del Anexo II Art. 22, 23,24 del Reglamento Académico de la Facultad de Ciencias Sociales; los alumnos regulares son evaluados mediante examen escrito, individual y público. El mismo versa sobre los contenidos desarrollados en el programa mediante preguntas puntuales y/o temas concretos, ya revisados en las tareas y desempeños logrados por los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje.

Esta modalidad propuesta se ajusta a la necesidad de brindar máxima objetividad en la evaluación de contenidos de alto valor abstracto, que requiere de los alumnos precisiones terminológicas y elevada concentración en el acto de examen para la expresión de sus saberes. La puesta en escritura de sus conocimientos minimiza los fallos anímicos que la prueba oral pudiera generar en algunos alumnos.

El examen escrito ofrece al tribunal la ventaja de lograr una corrección global, exhaustiva y objetiva, medida que por el número elevado de alumnos por rendir se torna tarea humanamente agotadora en los exámenes orales.

Hasta aquí lo realizado, en estos cambios trazados en una nueva planificación; estos cambios practicados nos brindaron resultados satisfactorios desde el punto de vista del rendimiento académico de los alumnos y también de su humor para afrontar el estudio de la disciplina. Así por ejemplo hubo un aumento en el número de inscriptos a rendir examen en esta materia, los resultados alcanzados en términos de notas y calidad de producciones mejoró notablemente; este aspecto fue difundido entre los pares alumnos lo que los alentó a afrontar su propia experiencia de evaluación.

Estas modificaciones, también definieron el cambio en la propia identidad profesional como docente, una cátedra en la que llevo trabajando 15 años ha provocado en mi persona varias reflexiones críticas, muchas de ellas involucraron no sólo lo psicológico, pedagógico, sino también la perspectiva ontológica; hoy puedo decir que fue mi propio yo el que acusó los cambios.

En este sentido fue muy valioso renovar el diálogo con los alumnos desde sus propias dificultades, dedicar unos minutos antes de cada clase a trabajar el vínculo con mis estudiantes, sin por ello pensar que pierdo tiempo para dar los temas del programa. Entendí la importancia de ser flexible, definí la diferencia entre ser exigente y ser rígido.

3. Reflexión final

A modo de cierre, puedo expresar que el contexto, la institución y la dinámica del aula, no siempre operan articulados; entre estos campos se producen desfasajes que no resultan de fácil solución. A su vez, al interior de cada dimensión encontramos antagonismos, ya sea

proveniente de las diferencias ideológicas, de los diversos modelos pedagógicos coexistentes, también de la estructura de poder y de las subjetividades de quienes toman decisiones que involucran a todos los agentes de un sistema.

Al interior de una cátedra, los equipos presentan fracturas de orden formativo, generacional, de compromiso, no todos los docentes se involucran en la misma medida frente al conocimiento, y esto muchas veces es advertido por los propios alumnos, en ocasiones es utilizado negativamente, propiciando nuevas fracturas entre docentes, entre docentes y alumnos, entre docentes y autoridades.

El profesor en este campo adquiere un papel significativo, por una parte se ve involucrado en la implementación o ejecución de tareas, funciones no siempre decididas por él, porque allí es donde gravitan el entramado institucional y contextual más amplio.

En las universidades, si bien se goza de libertad de cátedra, esta autonomía del docente le permite enfrentarse a la elección de diseños y prácticas. Estas opciones, las elecciones, el establecer criterios, las búsquedas y encuentros con alumnos, los intercambios con el equipo de cátedra llevan aunque no se tenga esa intención originalmente a reflexionar sobre las prácticas. Estas experiencias traen aparejadas otras consecuencias, como opinaba Santos Guerra (1988) la mecanización de los aprendizajes que interiorizamos en nuestra formación genera rutinas en la práctica docente. Se actúa como profesor de la misma manera que se ha visto actuar a los profesores y se concibe a los alumnos basándose en la experiencia que se ha tenido siendo alumno.

Quizás este sea uno de los primeros obstáculos de formación que un docente debiera subsanar para lograr auténticos cambios, para replantearse de fondo su propia práctica y, por qué no, su propia identidad profesional.

Frente a la cotidianidad del aula, nuestro mayor mérito será adecuar los modelos ideales provenientes de las teorías, a las auténticas posibilidades, las que nos permite el contexto; desde allí re-significar la propia práctica y convertirla en un instrumento de desarrollo humano.

Por cierto, sigue siendo el docente quien acerca la ciencia al aula, y sigue siendo el alumno el que acude a la universidad en su búsqueda; será compromiso de unos y otros rever labores, creencias, y el sentido más íntimo de lo que uno es ontológicamente como ser docente y como ser alumno; nuestra esencia de seres humanos en una relación única de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid: Editorial Alianza.
- Fernández Pérez, M. (1989) *Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Editorial Altamira.
- Gardner, H. (1991) *La mente escolarizada. Cómo piensan los niños y qué debieran hacer las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Cambios culturales y transformaciones curriculares. *Revista para la libertad*, 18, mayo, 16-20.
- Giordano, M. F. (2006) *Documento para el Módulo Didáctica y Currículum. Planificación*. Especialización en Docencia Universitaria. Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de San Juan.
- Guyot, V. & Giordano, M. F. (1997) Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento. *Revista Alternativas*, 1 (4), 17.
- Huberman, M. (2005) *Trabajando con narrativas biográficas en La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. En McEwan, Hunter & Egan, Kieran (comp). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Litwin, E. (1996). Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, 4 (4/5).
- Rinaudo, C. & Donolo, D. (1999). *Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje*. Universidad Nacional de Río IV. Córdoba: Argentina.

- Santos Guerra, M. A. (1988) *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Editorial Popular.
- Vélez, G. (2005) *Documento elaborado para el Módulo Psicología de la Educación*. Especialización en Docencia Universitaria. Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de San Juan.